



ΑΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΟΣ
ΣΧΟΛΗ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΩΝ ΥΓΕΙΑΣ ΚΑΙ ΠΡΟΝΟΙΑΣ
ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΠΤΥΧΙΑΚΗ ΕΡΓΑΣΙΑ

**Θέμα: «Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της
Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας»**

**Title: “Development of Tense morphology by
Greek-speaking preschool children”**

ΣΠΟΥΔΑΣΤΡΙΑ: Ρίζου Βασιλική (Α.Μ. 1251)

**ΕΠΟΠΤΕΥΟΥΣΕΣ ΚΑΘΗΓΗΤΡΙΕΣ: Ιωάννου Δήμητρα
Τερζή Αρχόντω**

ΠΑΤΡΑ 2014

ΕΥΧΑΡΙΣΤΙΕΣ

Θα ήθελα να ευχαριστήσω θερμά την κα. Δήμητρα Ιωάννου, πρώην επιστημονική συνεργάτιδα του τμήματος λογοθεραπείας Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδος, για την αμέριστη βοήθεια και επιστημονική στήριξη που μου παρείχε καθόλη τη διάρκεια της συνεργασίας μας.

Επιπροσθέτως, η ολοκλήρωση της παρούσας έρευνας δεν θα ήταν εφικτή χωρίς τις στοχευμένες συμβουλευτικές παρατηρήσεις, που μου παρείχε η κα. Αρχόντω Τερζή, Καθηγήτρια Γλωσσολογίας του τμήματος λογοθεραπείας Α.Τ.Ε.Ι. Πατρών.

Ευχαριστίες, επίσης, θα ήθελα να απευθύνω στον Σπύρο Προκοπίου, τελειόφοιτο του τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών της Σχολής Καλών Τεχνών του Α.Π.Θ, για τον σχεδιασμό των εικόνων που χρησιμοποιήθηκαν στην δοκιμασία εκμείευσης των ρηματικών χρόνων.

Ένα πολύ μεγάλο ευχαριστώ οφείλω στις επιστήθιες φίλες μου Δήμητρα Φωτιάδου, Βασιλική Ρίζου και Ελένη Γλάρου για την υποστήριξη και βοήθεια που μου προσέφεραν απλόχερα στην ολοκλήρωση αυτής της προσπάθειας.

Τέλος, ευχαριστώ την οικογένειά μου για την ενθάρρυνση και την αδιάκοπη στήριξη που μου έδωσαν όλο αυτό το διάστημα.

ΠΕΡΙΕΧΟΜΕΝΑ

ΣΥΜΒΟΛΙΣΜΟΙ ΚΑΙ ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ.....	5
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ).....	6
ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΑΓΓΛΙΚΗ).....	8
1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ	9
1.1. Γλώσσα και Γλωσσική Ανάπτυξη.....	9
1.1.1. Γλωσσικό Σύστημα: Τι είναι Γλώσσα και Ποιους Τομείς Περιλαμβάνει.....	9
1.1.2. Γλωσσική Ανάπτυξη: Ορισμός, Παράγοντες και Σπουδαιότητα.....	12
1.1.3. Ορισμός & Σημασία της Μορφολογίας στη Γλωσσική Ανάπτυξη.....	15
1.1.4. Συμβολή των Ρημάτων στη Μορφολογική Ανάπτυξη.....	19
1.2. Ρήματα & Ρηματικοί Χρόνοι στην Ελληνική Γλώσσα	22
1.3. Διαγλωσσικές Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τους Ρηματικούς Χρόνους.....	29
2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ	34
3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ	35
3.1. Ερευνητικός Σχεδιασμός.....	35
3.2. Δείγμα.....	35
3.3. Υλικό.....	36
3.3.1. Γενικές Γλωσσικές Δοκιμασίες	36
3.3.2. Ειδικές Γλωσσικές Δοκιμασίες	37
3.4. Διαδικασία Μέτρησης.....	41
3.5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων	43
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ	44
4.1. Δημογραφικά Στοιχεία	45
4.2. Σύνολο Απαντήσεων Συμμετεχόντων.....	46
4.3. Συχνότητα Παραγωγής Ρηματικών Χρόνων	47
4.4. Η Επίδραση της Ηλικίας των Παιδιών στην Παραγωγή Ρηματικών Χρόνων	54
4.5. Η Επίδραση του Φύλου των Παιδιών στην Παραγωγή Ρηματικών Χρόνων	56
4.6. Σύγκριση Παιδιών-Ενηλίκων ως προς την Παραγωγή Ρηματικών Χρόνων	58
5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ.....	59
6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ.....	66
ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑ.....	68
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ.....	77
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Πίνακες Σχέσεων Εξάρτησης x^2 (Σύγκριση Παιδιών-Ενηλίκων)....	77

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Πίνακες Λανθασμένων Απαντήσεων Παιδιών	87
ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Δοκιμασίες Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων.....	88
Παράτημα Γ.1. Δοκιμασία Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας.....	88
Παράτημα Γ.2. Δοκιμασία Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας- Καταγραφή Απαντήσεων	92
Παράτημα Γ.3. Δοκιμασία Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων σε Ενήλικες	96

ΣΥΝΤΟΜΟΓΡΑΦΙΕΣ

ΑΟΡ: Αόριστος

ΠΡΤ: Παρατατικός

ΠΡΚ: Παρακείμενος

Σ.ΜΕΛ: Στιγμαίσιος/Συνοπτικός Μέλλοντας

Ε. ΜΕΛ: Εξακολουθητικός Μέλλοντας

ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΕΛΛΗΝΙΚΗ)

Πληθώρα ερευνών έχει διεξαχθεί, διαγλωσσικά, τα τελευταία χρόνια σχετικά με την κατάκτηση των ρηματικών χρόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Αρκετές από αυτές τις έρευνες εστιάζουν το ενδιαφέρον τους στην παραγωγή των ρηματικών χρόνων σε συνάρτηση με τις γραμματικές κατηγορίες του χρόνου (tense) και της όψης (aspect). Ωστόσο, λόγω των διαφορετικών μορφολογικών κανόνων που διέπουν την κάθε γλώσσα, τα ευρήματα κάθε έρευνας από τις παραπάνω, είναι δύσκολο να γενικευθούν σε άλλες γλώσσες, καθώς περιορίζονται στο γλωσσικό περιβάλλον της εκάστοτε χώρας.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη της παραγωγής των ρηματικών χρόνων από ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας με τυπική ανάπτυξη. Ειδικότερα, η παρούσα έρευνα μελετά:

- i. Ποιοι ρηματικοί χρόνοι και σε ποιο βαθμό δηλώνονται στο λόγο των παιδιών.
- ii. Κατά πόσο η ηλικία και το φύλο των παιδιών επηρεάζει την παραγωγή των ρηματικών χρόνων.
- iii. Υπάρχει διαφορά στην παραγωγή ρηματικών χρόνων των παιδιών σε σχέση με αυτή των ενηλίκων;

Για τη διερεύνηση των παραπάνω υποθέσεων χορηγήθηκε η δοκιμασία εκμαίευσης συγκεκριμένων ρηματικών χρόνων σε 48 παιδιά ηλικίας 4,5-6-4 ετών και σε 30 ενήλικες, με μητρική γλώσσα την ελληνική.

Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα παιδιά χρησιμοποιούν κυρίως στο λόγο τους τον Παρατατικό και τον Ενεστώτα. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι είναι ικανά να εκφράσουν ένα γεγονός στο παρελθόν αλλά και στο παρόν. Εντούτοις, δεν ισχύει το ίδιο όσον αφορά στις προτάσεις για τη δήλωση ενός μελλοντικού γεγονότος, στις οποίες τα παιδιά έδωσαν ελάχιστες απαντήσεις-στόχους. Ακόμη, σχετικά με τη γραμματική κατηγορία της όψης, φάνηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις προτάσεις που προϋποθέτουν τη χρήση μη συνοπτικού/εξακολουθητικού γεγονότος στο παρελθόν και στο μέλλον, σε αντίθεση με τις προτάσεις που αφορούν ένα συνοπτικό γεγονός, με αποτέλεσμα να παράγουν χρόνους που δηλώνουν διάρκεια ή επανάληψη.

Ολοκληρώνοντας, τα ευρήματα διαφέρουν στην σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ των παιδιών και των ενηλίκων. Σε αντίθεση με τα παιδιά, παρατηρήθηκε ότι οι ενήλικες χρησιμοποιούν ορθά τους περισσότερους ρηματικούς χρόνους. Βέβαια, ένα κοινό αποτέλεσμα που προέκυψε και από τις δύο ομάδες των συμμετεχόντων ήταν η περιορισμένη χρήση του Παρακειμένου, σε όλες τις προτάσεις που καθόριζαν τη χρήση του συγκεκριμένου χρόνου.

Συμπερασματικά, η παρούσα έρευνα αποτελεί μια αρχική προσπάθεια διερεύνησης της παραγωγής των ρηματικών χρόνων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

ΠΕΡΙΛΗΨΗ (ΑΓΓΛΙΚΗ)

Recently, a number of cross-linguistic studies has been conducted with regards to the acquisition of verb tenses in pre-school children. The main aim of these studies was to investigate the possible relation between the production of verb tenses and the categories of grammatical tense and aspect. It has been suggested that the findings of cross-linguistic studies are difficult to be generalized in other languages. This can be explained by the fact that, each language follows specific morphological rules and the results are limited to the linguistic environment in which the study was conducted.

The main aim of this qualitative study was to explore the production of verb tenses by typically-developing pre-school Greek children. Specifically, it was explored:

- i. Which verb tenses are being used by children?
- ii. Do children's age and gender impact on the production of verb tenses?
- iii. Whether there is a difference in verb tenses production between children and adults?

In order to investigate the research questions the elicited production task was employed. Participants were 48 children, aged between 4,5-6,4, as well as 30 adults.

Descriptive analysis of participant's answers revealed that the children mainly use the Past Continuous and the Simple Present. Specifically, it was observed that the children are able to express an event in the past as well as in the present. This wasn't true for the expression of future event, as children were unable to provide the researcher with the expected answers. Additionally, regarding to the grammatical aspect, it was shown that the children are able express the duration of an event in their answers mainly in the past and future, but they cannot express the perfective non-durative state of an event. Finally, there was an observable difference between the answers provided by children and adults, since adults were able to utilize correctly the majority of verb tenses. A common finding in the answers of thiw 2 groups was the limited use of the Present Perfect.

The major contribution of this study is that it constitutes a primary attempt to investigate the production of verb tenses by pre-school children in Greece.

1. ΑΝΑΣΚΟΠΗΣΗ ΒΙΒΛΙΟΓΡΑΦΙΑΣ

1.1. Γλώσσα και Γλωσσική Ανάπτυξη

1.1.1. Γλωσσικό Σύστημα: Τι είναι Γλώσσα και Ποιους Τομείς Περιλαμβάνει

The specifically human capacity for language enables children to provide for auxiliary tools in the solution of difficult tasks, to overcome impulsive action, to plan a solution to a problem prior to its execution, and to master their own behavior.

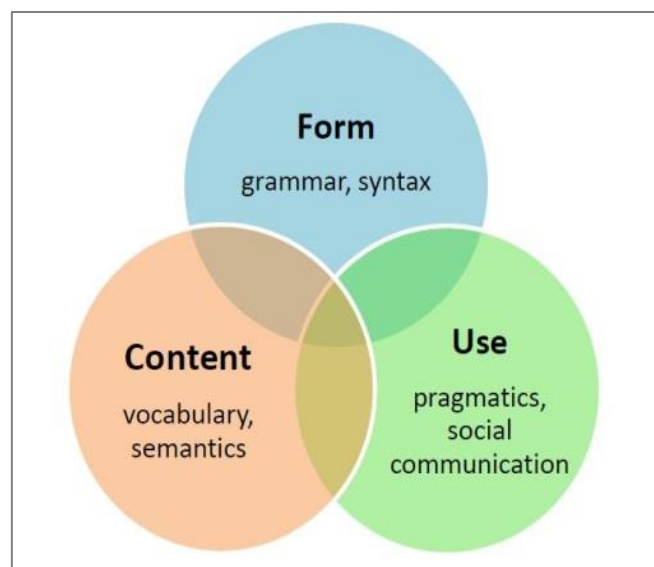
~ Lev Vygotsky, *Mind in Society*

Πολλοί ορισμοί έχουν προταθεί κατά καιρούς όσον αφορά στη γλώσσα και στο γλωσσικό σύστημα. Αρκετοί ερευνητές έχουν υποστηρίξει πως η γλώσσα αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα των ανθρώπων και είναι αυτή που τους διακρίνει από τα άλλα έμβια όντα (Berko-Gleason, 1997). Σύμφωνα με τους Laval και Bernicot (1999), η γλώσσα θεωρείται ένα σύστημα επικοινωνίας και έκφρασης ιδεών και σκέψεων για τους ανθρώπους. Εντούτοις, όλοι συγκλίνουν στην κοινή παραδοχή πως η γλώσσα συνιστά ένα κοινωνικά αμοιβαίο σύστημα οργάνωσης και αναπαράστασης εννοιών, σκέψεων και ιδεών (Owens, 2001) μέσω της χρήσης αυθαίρετων συμβόλων, οι συνδυασμοί των οποίων διέπονται από προκαθορισμένους κανόνες. Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τους Bloom και Lahey (1978) όπως αναφέρεται στον Νικολόπουλο (2008), η γλώσσα είναι «ένας κώδικας μέσω του οποίου οι ιδέες που αφορούν στον κόσμο αναπαριστώνται στη βάση ενός συμβατικού συστήματος αυθαίρετων σημάτων με στόχο την επικοινωνία.» (σελ. 13).

Όλοι οι ερευνητές έχουν, επίσης, καταλήξει στην άποψη πως η γλώσσα δεν συνιστά ένα στατικό σύστημα. Αντιθέτως, αναγνωρίζουν πως πρόκειται για ένα δυναμικό και συνεχώς αναπτυσσόμενο φαινόμενο, όπου απώτερος σκοπός είναι η επίτευξη της σκέψης και της επικοινωνίας (Brandone, Salkind, Golinkoff και Hirsh-Pasek, 2006· Dominguez, 1991). Αυτό έχει καταδειχθεί ιστορικά από το γεγονός πως όσο οι κοινωνίες αλλάζουν, αντίστοιχα εξελίσσονται και τα εκάστοτε γλωσσικά συστήματα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα κάποιες λέξεις, ή διάλεκτοι να παρακμάζουν ή και να αντικαθίστανται από καινούριες.

Εφόσον οι χρήστες μιας κοινωνίας έχουν συμφωνήσει να χρησιμοποιούν συγκεκριμένα σύμβολα και έχουν αποδεχθεί να ακολουθούν συγκεκριμένους γλωσσικούς κανόνες, αυτό συμβάλλει στην ύπαρξη και διατήρηση του εκάστοτε γλωσσικού συστήματος (Owens, 2001).

Καθώς η γλώσσα είναι εξορισμού ένα δυναμικό και πολυδιάστατο σύστημα, έχει προταθεί πως για την καλύτερη προσέγγιση/κατανόησή της είναι απαραίτητος ο διαχωρισμός της σε επιμέρους λειτουργικές παραμέτρους (language components). Στην προσπάθεια μελέτης/περιγραφής της πολυδιάστατης φύσης του γλωσσικού συστήματος, το θεωρητικό μοντέλο που χρησιμοποιείται ευρέως είναι αυτό που έχει προταθεί από τους Bloom και Lahey (1978).



Σχήμα 1. Θεωρητικό Μοντέλο Γλωσσικού Συστήματος κατά Bloom & Lahey (1978).

Λαμβάνοντας υπόψη τους Bloom και Lahey (1978), η γλώσσα διακρίνεται σε τρεις βασικές λειτουργικές παραμέτρους (language components), οι οποίες είναι:

- η γλωσσικής δομή,
- το γλωσσικό περιεχόμενο και
- η γλωσσική χρήση-πραγματολογία.

Σύμφωνα με τον Owens (2001) και τον Νικολόπουλο (2008), η πρώτη παράμετρος αφορά στην γλωσσική δομή, η οποία περιλαμβάνει τη σύνταξη, τη φωνολογία και τη μορφολογία. Η *σύνταξη* ορίζεται ως το σύνολο των κανόνων που καθορίζουν την

ορθή σειρά των λέξεων σε μια πρόταση, προσδιορίζοντας ποιοι συνδυασμοί λέξεων είναι γραμματικά αποδεκτοί και ποιοι μη αποδεκτοί στην εκάστοτε γλώσσα (Bates, Thal, Finlay και Clancy, 1992). Επίσης προσδιορίζει ποιες κατηγορίες λέξεων εμφανίζονται σε μια ονοματική και σε μια ρηματική φράση καθώς και τις μεταξύ τους σχέσεις. Η *φωνολογία* προσδιορίζει τη δομή, την κατανομή και την αλληλουχία των ήχων σε μια γλώσσα, καθώς και τον τρόπο που σχηματίζονται οι συλλαβές. Κάθε γλώσσα χρησιμοποιεί ένα πλήθος ήχων/ φωνημάτων, όπου το φώνημα νοείται ως η μικρότερη γλωσσική μονάδα που σηματοδοτεί μια διαφορά στο νόημα. Τέλος, η *μορφολογία* αφορά την εσωτερική οργάνωση και συγκρότηση των λέξεων. Ωστόσο για τους σκοπούς της παρούσας πτυχιακής, εκτενής αναφορά σχετικά με τη μορφολογία (ορισμός, λειτουργία και σπουδαιότητα) παρατίθεται σε επόμενο κεφάλαιο (κεφ. 1.1.3).

Η δεύτερη παράμετρος, αφορά το γλωσσικό περιεχόμενο και σχετίζεται με τη σημασιολογία. Η σημασιολογία, συνδέεται με το εννοιολογικό περιεχόμενο της γλώσσας και καθορίζει τη σχέση μεταξύ των λέξεων και των νοητικών αναπαραστάσεων αυτών στο γνωστικό σύστημα. Οι ακριβείς λέξεις και σύμβολα που χρησιμοποιούνται δεν αντικατοπτρίζουν την πραγματικότητα αυτή καθαυτή, αλλά τις έννοιες και τις ιδέες που έχει ο καθένας για την πραγματικότητα.

Ολοκληρώνοντας, η τελευταία παράμετρος της *γλωσσικής χρήσης-πραγματολογία*, περιλαμβάνει ένα σύνολο κανόνων, οι οποίοι υποδεικνύουν τη χρήση της γλώσσας σε ένα επικοινωνιακό περιβάλλον. Σύμφωνα με τους Birner και Ward (1998) η πραγματολογία επικεντρώνεται κυρίως στη γλώσσα ως μέσο για την επίτευξη των κοινωνικών σκοπών και όχι τόσο στη γλώσσα ως μορφή επικοινωνίας.

Η επιτυχημένη χρήση της γλώσσας βασίζεται στην αλληλεπίδραση των τριών συστημάτων, τα οποία ακολουθούν κάποιους συμβατικούς κανόνες (Νικολόπουλος, 2008).

1.1.2. Γλωσσική Ανάπτυξη: Ορισμός, Παράγοντες & Σπουδαιότητα

Η γλωσσική ανάπτυξη είναι αδιαμφισβήτητα από τα πιο σημαντικά αναπτυξιακά επιτεύγματα της βρεφικής και της πρώιμης παιδικής ηλικίας (Tsao, Liu και Kuhl, 2004). Αφορά στην εξελικτική διαδικασία που ξεκινά στους 3 μήνες προ της γέννησης (Elman κ.ά., 1996· Karmiloff και Karmiloff-Smith, 2001) και σταδιακά οδηγεί στην καθολική κατάκτηση της μητρικής γλώσσας, η οποία ολοκληρώνεται περίπου στην εφηβική περίοδο. Σημειώνεται πως οι όροι *εκμάθηση της γλώσσας*, *γλωσσική κατάκτηση* και *γλωσσική ανάπτυξη* χρησιμοποιούνται ως συνώνυμοι (Ornat, 2012).

Όπως έχει αναφερθεί από την Clark (1978), η γλώσσα είναι ένα μέσο κοινωνικής συνδιαλλαγής και επίτευξης κοινωνικών στόχων. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός πως, ακόμα και σε μικρή ηλικία, όπου τα παιδιά στερούνται του γλωσσικού ρεπερτορίου των ενηλίκων, επεκτείνουν (stretch) τις γλωσσικές ικανότητες που έχουν στη διάθεση τους προκειμένου να επικοινωνήσουν (για παράδειγμα χρησιμοποιούν χειρονομίες σε συνδυασμό με τις λέξεις).

Από τα παραπάνω καταδεικνύεται πόσο σημαντική είναι η γλώσσα ως μέσο κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Συγκεκριμένα, ο Tomasello (2003) τόνισε πως η γλωσσική ανάπτυξη είναι συνυφασμένη με την κοινωνική ανάπτυξη. Ακόμα, σύμφωνα με τον Vygotsky (1978) όπως αναφέρεται στη Roseman (2008), η γλωσσική κατάκτηση θεωρείται ως το πλέον απαραίτητο στοιχείο για την κοινωνική ανάπτυξη ενός ατόμου.

Όπως επισημαίνεται από τον οργανισμό *The child welfare website, Stop Child Abuse Now (SCAN)* (Vargas-Benitez, 2014) όλα τα παιδιά πρέπει να αναπτύξουν επαρκώς τις απαραίτητες γλωσσικές ικανότητες, με σκοπό να είναι σε θέση να κοινωνικοποιηθούν κατάλληλα με τους συνομήλικους.

Συγκεκριμένα αναφέρεται πως προκειμένου τα παιδιά να μπορούν να αλληλεπιδρούν με τους συνομήλικους τους, να επιλύουν διαφορές ενώ ταυτόχρονα, να εξελίσσουν την ατομικότητα τους, η γλωσσική ανάπτυξη κρίνεται ως προαπαιτούμενη.

Πράγματι, έχει καταδειχθεί πως η γλώσσα συμβάλλει στην επικοινωνία των ανθρώπων μεταξύ τους και συγχρόνως τους επιτρέπει να εκφράζουν τις σκέψεις, τις ιδέες και τα συναισθήματα τους (Brandone κ.ά., 2006). Σύμφωνα με τον Παγκόσμιο

Οργανισμό Υγείας (World Health Organisation, WHO, 2001), όσο καλύτερη είναι η γλωσσική και γνωστική ανάπτυξη των παιδιών ηλικίας έξι μηνών έως τριών ετών, τόσο καλύτερη είναι και η κοινωνική τους ανάπτυξη. Παιδιά που αναπτύσσουν το δυναμικό τους πλήρως στην πρώιμη παιδική ηλικία 'διασφαλίζουν' την κοινωνική όσο και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία.

Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως η γλώσσα θεωρείται ως το αποδεκτό μέσο κοινωνικής συνδιαλλαγής, δημιουργίας και διατήρησης σχέσεων φιλίας. Έχει αποδειχθεί πως παιδιά που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, είναι σε πιο δυσμενή θέση και ενδέχεται να αντιμετωπίσουν προβλήματα στις σχέσεις τους, τόσο με τους γονείς όσο και με τα συνομήλικα παιδιά. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα έρευνας, η οποία μελετούσε την επίδραση της γλωσσικής ανάπτυξης στη ψυχοκοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών φάνηκε πως, τα παιδιά που αντιμετώπιζαν δυσκολίες στη γλωσσική ανάπτυξη, συχνά αισθάνονταν ανασφάλεια να εκφράζουν τις επιθυμίες τους κατά τη διάρκεια της συνομιλίας τους με τους συμμαθητές τους. Αυτό το γεγονός οδήγησε στη μειωμένη κοινωνική δραστηριότητα και κατ' επέκταση στην απομόνωση του παιδιού (Cohen, 2010).

Η γλωσσική ανάπτυξη αντανακλά την πολύπλοκη και αμφίδρομη αλληλεπίδραση τόσο της ωριμότητας όσο και της εμπειρίας (Bates κ.ά., 1992).

Είναι εύλογο λοιπόν να ειπωθεί πως για την γλωσσική κατάκτηση πρέπει να πληρούνται κάποιες βασικές προϋποθέσεις, καθώς υπάρχουν παράγοντες που είτε προάγουν είτε αναστέλλουν την γλωσσική κατάκτηση. Οι παράγοντες που έχουν προταθεί ως υπεύθυνοι για τη συμβολή τους στη γλωσσική ανάπτυξη του παιδιού είναι συνοπτικά οι παρακάτω (Γερονίκου, 2005):

Παράγοντες που επηρεάζουν την **πρόσληψη**: Αυτοί χωρίζονται τόσο σε περιβαλλοντικούς παράγοντες (για παράδειγμα διγλωσσία ή κοινωνικές καταστάσεις όπως ένα πλούσιο σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλον) όσο και σε αισθητηριακά ελλείμματα (για παράδειγμα ένα παιδί που δεν είναι ικανό να ακούει την ομιλούμενη γλώσσα) (National Institute of Child Health and Human Development (NICHD) Early Child Care Research Network, 2000). Έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως παιδιά με ανεπτυγμένο λεξιλόγιο έχουν δεχθεί περισσότερα γλωσσικά ερεθίσματα από τους ενήλικες (Huttenlocher, 1998).

Παράγοντες που επηρεάζουν την **επεξεργασία**: Αυτοί αφορούν στην ικανότητα αποκωδικοποίησης και επεξεργασίας του γλωσσικού μηνύματος, αλλά και της ορθής χρήσης της γλώσσας ανάλογα με το επικοινωνιακό πλαίσιο. Παιδιά τα οποία ενθαρρύνονται (από τους γονείς και φροντιστές τους) να συμμετέχουν σε συνομιλίες, να εκφράζουν απορίες και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες για διάλογο, έχουν πιο εξελιγμένο λεξιλόγιο από παιδιά που στερούνται αυτών των ευκαιριών (Hoff και Naigles, 2002).

Παράγοντες που επηρεάζουν την **παραγωγή**: Αφορά στην ικανότητα του ατόμου να μπορεί να χρησιμοποιήσει επαρκώς τις δομές τις ομιλίας που έχει στη διάθεση του ώστε το γλωσσικό μήνυμα να γίνει αντιληπτό από όλους.

Μολονότι οι διάφορες θεωρητικές προσεγγίσεις ενδέχεται να διαφέρουν ως προς την έμφαση και στο βαθμό που συμβάλλει ο κάθε παράγοντας ξεχωριστά, οι περισσότερες καταλήγουν στην παραδοχή πως ο καθένας παράγοντας μεμονωμένα είναι σημαντικός για την γλωσσική ανάπτυξη του ατόμου (Johnston, 2005).

Ακόμα και στην περίπτωση όπου οι προαναφερθέντες παράγοντες λειτουργούν ευνοϊκά και προάγουν την γλωσσική κατάκτηση, κρίνεται αναγκαίο να ληφθούν υπόψη οι ατομικές διαφορές στα πλαίσια της τυπικής γλωσσικής ανάπτυξης. Αν και έχει υποτεθεί πως τα άτομα της ίδιας γλωσσικής κοινότητας ακολουθούν παρόμοια πορεία στην κατάκτηση της γλώσσας τους, ακόμα και στη «φυσιολογική» γλωσσική ανάπτυξη υπάρχουν διαφοροποιήσεις. Η αντίληψη πως υπάρχει ομοιογένεια στον τρόπο και ρυθμό κατάκτησης της γλώσσας από τα άτομα της ίδιας κοινότητας, αποτελεί ουτοπία (Bavin, 2009· Elman κ.ά., 1996). Κατά τους Karmiloff και Karmiloff-Smith (2001), οι ατομικές διαφορές στην γλωσσική ανάπτυξη υποδηλώνουν ότι η πορεία για την γλωσσική κατάκτηση (είτε μεμονωμένων ήχων, είτε λέξεων, είτε της γραμματικής) δεν ακολουθεί μια ευθεία πορεία, αλλά διαφορετικά μονοπάτια.

1.1.3. Ορισμός και Σημασία της Μορφολογίας στη Γλωσσική Ανάπτυξη

Όπως προαναφέρθηκε σε προηγούμενο κεφάλαιο (1.1.1), η επιτυχής κατάκτηση και χρήση της γλώσσας βασίζεται στην αλληλεπίδραση μεταξύ των τριών βασικών παραμέτρων της: δομή, περιεχόμενο και χρήση (Νικολόπουλος, 2008). Ένας από τους κλάδους που έχουν ασχοληθεί εκτενώς με την μελέτη του γλωσσικού συστήματος είναι η γλωσσολογία. Ωστόσο, επιστημονικοί κλάδοι, όπως οι ψυχολόγοι όσο και οι εκπαιδευτικοί έχουν παρουσιάσει έντονο ενδιαφέρον σχετικά με τη μελέτη της μορφολογίας. Αυτό εξηγείται από το γεγονός ότι η μορφολογία θεωρείται το μέσο για να ερευνηθούν οι στρατηγικές, τις οποίες χρησιμοποιούν οι ομιλητές μιας γλώσσας προκειμένου να επεκτείνουν το λεξιλόγιο τους (Domínguez, 1991). Βασικό στόχο των επιστημών αυτών και κυρίως της γλωσσολογίας, συνιστά ο καθορισμός του ρόλου της μορφολογίας στη γραμματική της εκάστοτε γλώσσας.

Ο όρος *μορφολογία* αναφέρεται στην εσωτερική οργάνωση και δομή των λέξεων (Owens, 2001) καθώς και των κανόνων βάσει των οποίων σχηματίζονται οι λέξεις (Fromkin, Rodman και Hyams, 2005). Σύμφωνα με την Ράλλη (2008), η μορφολογία είναι το πεδίο της γραμματικής που πραγματεύεται τη μελέτη της ανάλυσης και του σχηματισμού των λέξεων. Όπως αναφέρεται, «η θεωρία που το διέπει καθορίζει τα πρωτογενή στοιχεία και τις σχέσεις των επιμέρους συστατικών που περιέχονται στη δομή των λέξεων καθώς και τους κανόνες και τις γενικότερες αρχές που οδηγούν στον ορθό σχηματισμό τους» (Ράλλη, 2008, σελ. 141).

Με βάση λοιπόν τον ορισμό της μορφολογίας, οι λέξεις (οι οποίες συμβάλλουν στην σύνθεση των φράσεων/ προτάσεων), εμπεριέχουν μικρότερες γλωσσικές μονάδες που φέρουν νόημα, τα μορφήματα (Rothou και Padeliadu, 2014). Ένας και μόνο φθόγγος μπορεί να αποτελεί ένα μόρφημα (π.χ. το α- στη λέξη *αβέβαιος*). Το μόρφημα μπορεί να αναπαρίσταται από μια συλλαβή (π.χ. *νους*, *πως*, *λες*) ή ακόμα και να αποτελείται από παραπάνω από μία συλλαβές (π.χ. *τώρα*, *δασκάλα*). Επίσης, τα μορφήματα διακρίνονται σε *ελεύθερα* και *δεσμευμένα*. Τα ελεύθερα μορφήματα είναι ανεξάρτητα και μπορούν από μόνα τους να συνιστούν λέξεις με νόημα (π.χ. *τώρα*, *έτσι*). Τα δεσμευμένα μορφήματα, δεν μπορούν να αποτελέσουν λέξεις από μόνα τους και δεν μπορούν να λειτουργήσουν αυτόνομα. Αντιθέτως, προσκολλώνται σε λέξεις, όπως τα ουσιαστικά και τα ρήματα και σηματοδοτούν αλλαγές στο νόημα των λέξεων (π.χ. *αν-* στο *αναλφάβητος*, *-ος* στο *παντοπινός*). Δυο ή και περισσότερα

μορφήματα μπορούν να συνδυαστούν μεταξύ τους προκειμένου να δημιουργηθεί μια καινούρια λέξη (π.χ. τραπέζι + μαντήλι = τραπεζομάντηλο) ή μια διαφορετική μορφή της υπάρχουσας λέξης (π.χ. τραπέζι + α= τραπέζια).

Συνεπώς, το μόρφημα «είναι μια αυθαίρετη ένωση ενός φθόγγου και μιας σημασίας που δεν μπορεί να αναλυθεί περαιτέρω» (Fromkin κ.ά., 2005, σελ. 118). Η μορφολογική μας γνώση επικεντρώνεται στη γνώση του κάθε μορφήματος καθώς και στην γνώση των κανόνων που συσχετίζουν τα μορφήματα μεταξύ τους. Σύμφωνα με την Carlisle (1995), η μορφολογική επίγνωση αφορά στην ικανότητα μελέτης και χειρισμού της δομής των μορφημάτων στις λέξεις.

Ο τομέας της μορφολογίας διακρίνεται σε δυο επιπλέον υποκατηγορίες, την παραγωγική και την κλιτική μορφολογία (Bates κ.ά., 1992). Το κομμάτι της παραγωγικής μορφολογίας, αφορά όπως διαφαίνεται και από το όνομα, στη δημιουργία/παραγωγή νέων λέξεων που έχουν σημασία, από απλούστερα γλωσσικά στοιχεία (π.χ. παραγωγή της λέξης *άνοιγμα*, από το ρήμα *ανοίγω* και το παραγωγικό μόρφημα *μα*) (Rothou και Padeliaou, 2014). Σε αυτή την κατηγορία υπάγονται τα προθήματα (προηγούνται του ελεύθερου μορφήματος π.χ. *ευχάριστος*, *διημερίδα*) και τα επιθήματα (έπονται του ελεύθερου μορφήματος, π.χ. *παιδιά*, *γράφουν*) (Owens, 2001· Fromkin κ.ά., 2005).

Αντιθέτως, η κλιτική μορφολογία αναφέρεται στους χειρισμούς της δομής μιας λέξης, οι οποίοι επιφέρουν γραμματικές συνέπειες (π.χ. πληθυντικός αριθμός, ρηματικοί χρόνοι, γένος, πτώσεις, κτλ) (Bates κ.ά., 1992). Επιπροσθέτως, σύμφωνα με τις Rothou και Padeliaou (2014), η κλιτική μορφολογία αναφέρεται στο σχηματισμό ποικίλων μορφών της ίδιας λέξης, προσθέτοντας κάποιο κλιτό μόρφημα στο θέμα μιας λέξης. Συνεπώς, η νέα λέξη εξακολουθεί να υπάγεται στην ίδια γραμματική κατηγορία όπου ανήκει η αρχική λέξη, ενώ το μόρφημα ουσιαστικά αλλάζει μόνο την γραμματική λειτουργία της λέξης. Όσον αφορά την Ελληνική γλώσσα, η κλιτική μορφολογία είναι μια πιο περίπλοκη και παραγωγική διαδικασία, εφόσον τα κλιτά μορφήματα προσκολλώνται στο θέμα και συνθέτουν διαφορετικές όψεις (aspects) της ίδιας λέξης (Rothou και Padeliaou, 2014). Για παράδειγμα, στην περίπτωση των ρημάτων, το υποκείμενο δηλώνεται προσθέτοντας την σχετική κατάληξη στο θέμα του ρήματος (π.χ. Εγώ *παίζω* -ω - εμείς *παίζουμε*).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε αλφαβητικές γλώσσες, έχουν αποφανθεί πως η απόκτηση της μορφολογικής επίγνωσης και συγκεκριμένα της κλιτικής, ξεκινά

από νωρίς (Kuo και Anderson, 2006). Οι Casalis και Luis-Alexandre (2000) και Kuo και Anderson (2006), ανέφεραν σε έρευνα τους πως τα παιδιά μπορούν να αναγνωρίζουν αλλά και να χειρίζονται τα κλιτά μορφήματα ήδη από τα πρώτα σχολικά χρόνια.

Η μορφολογία συμπεριλαμβάνει τους κανόνες που είναι απαραίτητοι και επιτρέπουν στον ομιλητή να βελτιώσει την γλωσσική του δεινότητα μέσα από την εφαρμογή τους (Dominguez, 1991). Η γνώση της μορφολογίας είναι απαραίτητη προκειμένου να κατανοηθεί ο τρόπος με τον οποίο ο ανθρώπινος εγκέφαλος λειτουργεί και επεξεργάζεται τη γλώσσα.

Αναλυτικότερα, όσον αφορά τη σπουδαιότητα της μορφολογικής επίγνωσης, έχει αποδειχθεί ερευνητικά πως όταν τα παιδιά είναι σε θέση να χρησιμοποιήσουν πληροφορίες σχετικές με την μορφολογία, έχουν στη διάθεση τους ένα πολύ ισχυρό μέσο το οποίο συμβάλει θετικά στο να ανακαλύπτουν τη σημασία των λέξεων (Nunes, Bryant και Evans, 2010). Πράγματι, η ανάπτυξη του αντιληπτικού λεξιλογίου των παιδιών (από την πρώιμη - μέση παιδική ηλικία) μπορεί να εξηγηθεί από την αναδυόμενη αντίληψη μορφολογικά περίπλοκων λέξεων (Anglin, Miller και Wakefield 1993). Αυτό ενισχύεται από το γεγονός ότι, προκειμένου τα παιδιά να μάθουν καινούριες λέξεις, είναι απαραίτητο πρώτον να θυμούνται τις αλληλουχίες των ήχων (οι οποίοι συνθέτουν τις λέξεις) και δεύτερον να μπορούν να αποδώσουν σημασία σε αυτές τις αλληλουχίες ήχων. Σύμφωνα με τους Nunes κ.ά. (2010) η μορφολογική επίγνωση παίζει σημαντικό ρόλο στη δεύτερη παράμετρο.

Έχει επιβεβαιωθεί ερευνητικά πως υπάρχει θετική αλληλεπίδραση μεταξύ της μορφολογικής επίγνωσης και του μεγέθους του λεξιλογίου (Chang, Wagner, Muse, Bonnie και Chow, 2005). Συγκεκριμένα, η γνώση της μορφολογίας, των μορφημάτων καθώς και της δομής των λέξεων, κατέχει αξιοσημείωτη θέση στην εκμάθηση καινούριων λέξεων και στην απόδοση της σημασίας σε αυτές (Tabatabaei και Yakhabi, 2011). Οι Bertram, Laine και Virkkala (2000) μελέτησαν τη σημασία που έχει η μορφολογία στην λεξιλογική κατάκτηση παιδιών στη Φινλανδική γλώσσα. Ειδικότερα, ασχολήθηκαν συστηματικά με το ρόλο που παίζει η συχνότητα του θέματος μιας λέξης στην κατανόηση του λεξιλογίου των παιδιών. Τα αποτελέσματα τους επιβεβαίωσαν πως τα παιδιά του δημοτικού σχολείου επωφελούνται σημαντικά από την χρήση της μορφολογίας στον προσδιορισμό της σημασίας μιας λέξης. Παρόμοια είναι και τα αποτελέσματα της έρευνας των Bowers και Kirby (2009), οι οποίοι

μελέτησαν τη σπουδαιότητα της μορφολογίας σε συνάρτηση με τη λεξιλογική κατάκτηση. Οι ερευνητές κατέληξαν πως, όταν οι μαθητές κάνουν χρήση της μορφολογικής επίγνωσης, μπορούν να εντοπίζουν και να αντιλαμβάνονται την σημασία όταν συναντούν άγνωστες λέξεις.

Μια άλλη πτυχή που καταδεικνύει την σπουδαιότητα της μορφολογίας και συγκεκριμένα της κλιτικής μορφολογίας, έχει προταθεί από τις Rothou και Padeliadu (2014). Αναλυτικά, προτάθηκε πως η μορφολογική επίγνωση αναμένεται πως επιδρά θετικά στην αποκωδικοποίηση και στην ικανότητα κατανόησης κειμένων.

Όσο τα παιδιά μεγαλώνουν, τόσο συχνότερη είναι η έκθεση τους σε πολύπλοκα κείμενα με περισσότερες άγνωστες και μορφολογικά περίπλοκες λέξεις. Ως αποτέλεσμα, η μορφολογική επίγνωση βοηθά τους αναγνώστες να αναλύσουν τις λέξεις στα βασικά δομικά τους στοιχεία και ως εκ τούτου να υπονοήσουν το νόημα τους. Αυτό έχει ως επακόλουθο να κάνει την κατανόηση των κειμένων, μια πιο απλή διαδικασία.

Μια ακόμα απόδειξη της σπουδαιότητας της μορφολογίας είναι πως επιτρέπει στους χρήστες μιας γλώσσας να κατηγοριοποιούν τις λέξεις με βάση τις μορφολογικές τους ιδιότητες σε συγκεκριμένα μέρη του λόγου/ γραμματικές κατηγορίες (Delahunty και Garvey, 2010). Ένα αξιόλογο παράδειγμα προέρχεται από την Αγγλική γλώσσα. Όταν ένα παιδί εκτίθεται στη γλώσσα μπορεί να κατηγοριοποιεί λέξεις που ακούει ως ουσιαστικά σύμφωνα με το κλιτό μόρφημα που χρησιμοποιείται για τον πληθυντικό. Αντιθέτως, τα ρήματα είναι οι λέξεις που έχουν το κλιτό μόρφημα του τρίτου ενικού προσώπου (κατάληξη **-s**, στον απλό ενεστώτα), το κλιτό μόρφημα του ομαλού αορίστου (κατάληξη **-ed**) και του εξακολουθητικού ενεστώτα (κατάληξη **-ing**). Επιπλέον, αν μια λέξη έπεται ενός άρθρου, τότε αυτό ενθαρρύνει το παιδί να κατηγοριοποιήσει τη λέξη αυτή ως ουσιαστικό. Χωρίς τη συμβολή της μορφολογίας, θα είναι δύσκολο για ένα παιδί να ορίσει την γραμματική κατηγορία της εκάστοτε λέξης.

Συμπερασματικά, από τα παραπάνω επιχειρήματα διαφαίνεται πόσο σημαντικό ρόλο κατέχει η μορφολογία στην ενίσχυση του λεξιλογίου των παιδιών, στην αποκωδικοποίηση των λέξεων στην διαδικασία της ανάγνωσης και στην κατηγοριοποίηση των λέξεων σε γραμματικές τάξεις. Ως εκ τούτου και λόγω του περιορισμένου αριθμού ερευνών που έχουν διεξαχθεί, προτείνεται περαιτέρω έρευνα για τη σπουδαιότητα της μορφολογίας στην Ελληνική γλώσσα.

1.1.4. Συμβολή των Ρημάτων στη Μορφολογική Ανάπτυξη

Έχει καταδειχθεί πως, η κατάκτηση της γλώσσας είναι κάτι παραπάνω από απλή αποθήκευση επαναλαμβανόμενων προτάσεων, εφόσον όλοι οι άνθρωποι είναι σε θέση να εκφέρουν προτάσεις που μπορεί να μην έχουν ακούσει ποτέ (Berko-Gleason, 1958). Η ορθή χρήση της γλώσσας, προϋποθέτει την ενσωμάτωση των ουσιαστικών στοιχείων της γραμματικής, δηλαδή των ουσιαστικών και των ρημάτων. Τα ουσιαστικά ορίζονται ως οι λέξεις που αναφέρονται σε οντότητες, ενώ τα ρήματα ως οι λέξεις που αναφέρονται σε διαδικασίες (Laudanna και Voghera, 2002).

Όλες οι προτάσεις πρέπει να εμπεριέχουν ένα ρήμα, καθώς το ρήμα δίνει πληροφορίες σχετικά με την ενέργεια που πραγματοποιεί το υποκείμενο της πρότασης. Άλλωστε, έχει υποστηριχθεί πως εφόσον ο σημασιολογικός πυρήνας μιας πρότασης είναι ένα γεγονός (event), τότε συντακτικός πυρήνας της πρότασης πρέπει να αποτελεί το ρήμα (verb). Για την ορθή αντίληψη και παραγωγή είναι απαραίτητη η γνώση των ρημάτων (Chiat, 2000). Επιπλέον, τα ρήματα είναι ιδιαιτέρως σημαντικά, καθώς μας πληροφορούν σχετικά με το χρόνο που διαδραματίζεται ένα γεγονός και αλλάζουν (ως προς το χρόνο) προκειμένου να δηλώσουν χρονικές αλλαγές.

Όπως εξάγεται από τα παραπάνω, τα ρήματα αποτελούν βασικά στοιχεία της γραμματικής, αφού συνιστούν τον πυρήνα μιας ολοκληρωμένης πρότασης, γεγονός που οδήγησε αρκετούς ερευνητές να μελετήσουν τη σπουδαιότητα τους. Επί παραδείγματι, οι Rothou και Padeliadu (2014), παρέθεσαν τα αποτελέσματα της έρευνας των Deacon και Kirby (2004), σύμφωνα με τους οποίους η ρηματική κλιτική μορφολογία (ειδικότερα οι παρελθοντικοί χρόνοι) συνιστά ένα σημαντικό προγνωστικό παράγοντα στην ικανότητα κατανόησης κειμένων. Σύμφωνα με τον Tomasselo (1992), τα ρήματα είναι σημαντικά επειδή οδηγούν στην ανάπτυξη ολοκληρωμένων σύνθετων προτάσεων.

Ωστόσο, παρόλη την σημασία και τη σπουδαιότητα τους, η κατάκτηση των ρημάτων από τα παιδιά συνιστά μια περιοχή αξιοσημείωτης δυσκολίας (Golinkoff και Hirsh-Pasek, 2008). Τα ρήματα έχουν δηλωτική λειτουργία σε αντίθεση με τα ουσιαστικά: Συγκεκριμένα τα ρήματα χρησιμοποιούνται προκειμένου να δηλώσουν κάτι σχετικά με τις οντότητες, οι οποίες αντιπροσωπεύονται από τα ουσιαστικά (Bassano, 2000).

Αναλυτικότερα, τα ρήματα προσδιορίζονται συντακτικά και σημασιολογικά. Συντακτικά, τα ρήματα συνδυάζονται με υποκείμενα ή αντικείμενα ή και τα δυο, όπως για παράδειγμα στην πρόταση «Ο Γιώργος ταιΐζει το σκύλο». Σημασιολογικά, τα ρήματα αφορούν σε εμφανείς ενέργειες (π.χ. τρέχει) ή σε μη φανερές – νοητικές καταστάσεις (π.χ. σκέφτομαι) και είναι εγγενώς ‘σχεσιακά’ (relational), εφόσον κάποια οντότητα πρέπει να διεξάγει τις ενέργειες αυτές. Ως αποτέλεσμα, τα παιδιά πρέπει πρώτα να αναπαραστήσουν αυτά τα γεγονότα και μετά να τα μετατρέψουν σε ένα κατηγορικό σύστημα, το οποίο αναπαρίσταται μέσω της γλώσσας (Golinkoff και Hirsh-Pasek, 2008).

Μια επιπλέον εξήγηση που δικαιολογεί την δυσκολία στην κατάκτηση των ρημάτων έχει προταθεί από την Chiat (2000). Συγκεκριμένα, τα ρήματα έχουν ιδιαίτερα χαρακτηριστικά, τα οποία δυσχεραίνουν τη διαδικασία αποκωδικοποίησης τους. Πρώτον, τα ρήματα σπάνια εμφανίζονται σε απομόνωση. Ωστόσο ακόμα και όταν εμφανίζονται μέσα σε μια πρόταση λαμβάνουν λιγότερη έμφαση, σε σύγκριση με τα ουσιαστικά που βρίσκονται μέσα στην πρόταση. Δεύτερον, τα ρήματα περιγράφουν καταστάσεις ή γεγονότα, όπου η αντιστοιχία μεταξύ εικόνας/γεγονότος και ρήματος δεν είναι μονοσήμαντη και ενδέχεται να εκφράζει την υποκειμενική προοπτική του εκάστοτε ομιλητή. Συνεπώς, εάν τα παιδιά δυσκολεύονται να αντιληφθούν τη σχετικότητα/υποκειμενικότητα της προοπτικής του γεγονότος που περιγράφεται, αυτό επιδρά αρνητικά στην αποκωδικοποίηση και αποθήκευση της σημασίας του ρήματος ως έννοιας στο νοητικό λεξικό. Μια ακόμα άποψη που έχει προταθεί (Αλεξάκη, 2004 όπως αναφέρεται στη Σταθοπούλου, 2010) είναι πως επειδή τα ρήματα έχουν περίπλοκη έννοια σε σχέση με τα ουσιαστικά (π.χ. προσδιορίζονται ως προς το χρόνο, το ποιόν ενέργειας, τη γραμματική άποψη κ.τ.λ.) δεν κατακτώνται μέσω της διαδικασίας της αντιστοιχίας της λέξης στον κόσμο, όπως παρατηρείται στα ουσιαστικά. Επιπροσθέτως, επειδή τα ρήματα προσδιορίζονται χρονικά, η ενέργεια του ρήματος δεν είναι άμεσα αντιληπτή καθώς μπορεί να αναφέρεται τόσο στο παρόν, στο παρελθόν αλλά και στο μέλλον.

Από τα παραπάνω, μπορεί εύκολα κανείς να συμπεράνει πως τα παιδιά έρχονται αντιμέτωπα με περισσότερες δυσκολίες όταν πρόκειται για την κατάκτηση των ρημάτων σε σχέση με τα ουσιαστικά. Αυτό διαφαίνεται και από το εκφραστικό τους ρεπερτόριο, το οποίο είναι πλούσιο σε ουσιαστικά σε ηλικία μόλις δυο ετών. Συνεπώς, οι ερευνητές οδηγήθηκαν στη διατύπωση της άποψης περί «προκατάληψης» υπέρ των ουσιαστικών (‘noun-bias-hypothesis’ Gentner, 1982). Ως

αποτέλεσμα, η κατάκτηση των ρημάτων προϋποθέτει συγκεκριμένη γλωσσική γνώση, και αυτό εξηγεί την καθυστέρηση στην κατάκτηση των ρημάτων συγκριτικά με τα ουσιαστικά (Naigles, 1998). Όλη η γνώση γύρω από την αντίληψη/κατανόηση και παραγωγή των λέξεων, βασίζεται σε μελέτες που έχουν διεξαχθεί και αφορούν τα ουσιαστικά. Αντίθετα, ελάχιστες πληροφορίες είναι διαθέσιμες σχετικά με το βαθμό στον οποίο οι γραμματικές, μορφολογικές και φωνολογικές ιδιότητες των ρημάτων συνεισφέρουν στην αντίληψη και παραγωγή μιας λέξης (Rivera, 2010).

1.2. Ρήματα και Ρηματικοί Χρόνοι στην Ελληνική Γλώσσα

Όπως προαναφέρθηκε στο προηγούμενο κεφάλαιο (1.1.4), οι έρευνες γύρω από την κλιτική μορφολογία και συγκεκριμένα όσον αφορά τα ρήματα, είναι περιορισμένες. Για παράδειγμα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί στο εξωτερικό (κυρίως στην Αγγλική γλώσσα) και αφορούν στην κλιτική μορφολογία, εξετάζουν την αντίληψη και παραγωγή των μορφημάτων του πληθυντικού (στα ουσιαστικά) του τρίτου ενικού προσώπου στα ρήματα (κατάληξη –s), του εξακολουθητικού ενεστώτα (κατάληξη – ing) καθώς και την κατάκτηση του ομαλού και ανώμαλου αορίστου (ενδεικτικά, Berko- Gleason, 1958· Brown, 1973· de Villiers και de Villiers, 1973). Αντίστοιχα, όσον αφορά στα ελληνικά δεδομένα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με την κλιτική μορφολογία, είναι ακόμα λιγότερες και αφορούν την κατάκτηση και χρήση του οριστικού άρθρου, την κατάκτηση των δομών κτήσης καθώς και την χρήση του πληθυντικού αριθμού (Christofidou, 1998· Marinis, 2003· Stephany, 1997 όπως αναφέρονται στο Νικολόπουλο, 2008).

Ο περιορισμένος αριθμός ερευνών στην Ελληνική γλώσσα, η οποία αποτελεί μια σύνθετη «κλιτική» γλώσσα (Pinker, 2000) καθώς και το γεγονός πως οι περισσότερες έρευνες για την κλιτική μορφολογία αφορούν στην Αγγλική γλώσσα (η οποία μορφολογικά διαφέρει από την ελληνική) αποδεικνύει πως είναι ιδιαίτερα δύσκολο και επισφαλές να εξαχθούν συμπεράσματα σχετικά με τα στάδια κατάκτησης και το ρυθμό της μορφολογικής ανάπτυξης των παιδιών.

Σύμφωνα με τους Nunes, Aidinis και Bryant (2006), η νεοελληνική γλώσσα χαρακτηρίζεται ως κλιτικά σύνθετη γλώσσα (heavily inflected language). Επιπλέον, η νεοελληνική γλώσσα προσδιορίζεται από επιφανειακή ορθογραφία με μορφοφωνημική δομή (Porrodas, 2006 όπως αναφέρεται στις Rothou και Padeliaou, 2014). Για παράδειγμα, το φώνημα /o/ αποτελεί εξίσου κατάληξη του ουδέτερου ενικού σε ορισμένα ουσιαστικά (μωρ-ό) και επίθετα (καλ-ό) όσο και κατάληξη στο πρώτο ενικό πρόσωπο ορισμένων ρημάτων (αγαπ-ώ). Σε αυτή την περίπτωση μολονότι και τα δυο /o/-/ω/ έχουν τον ίδιο ήχο, υπάρχουν μορφολογικοί κανόνες που διέπουν την επιλογή του φωνολογικά αποδεκτού τρόπου για την ορθή γραφή των λέξεων.

«Το ρήμα αποτελεί το πιο σύνθετο μέρος του μορφολογικού συστήματος της νέας ελληνικής» (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009, σελ.74). Ανάλογα με την

εκάστοτε γλώσσα, ένα ρήμα μπορεί να χαρακτηριστεί από διάφορες μορφολογικές διαφοροποιήσεις, μέσω των οποίων εκφράζεται ο χρόνος (tense), το γένος (gender), το πρόσωπο (person), ο αριθμός (number) (Rivera, 2010), η όψη/ ποιόν ενέργειας (aspect), η φωνή (voice), η διάθεση (mood) (Delahunty και Garvey, 2010) και η έγκλιση (Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη, 2007).

Παρόλο που τα προαναφερθέντα χαρακτηριστικά συνεπάγονται μορφολογικές διαφορές στο ρήμα, για τους σκοπούς αυτής της πτυχιακής θα αναλυθούν διεξοδικά οι μορφολογικές διαφοροποιήσεις που επιφέρουν στα ρήματα ο χρόνος (tense) και η όψη (aspect). Συγκεκριμένα οι ρηματικοί χρόνοι που θα αναλυθούν είναι ο αόριστος, ο παρατατικός, ο παρακείμενος, ο στιγμιαίος/ συνοπτικός μέλλοντας και ο εξακολουθητικός μέλλοντας.

Οι γραμματικοί χρόνοι αναφέρονται στους διαφορετικούς μορφολογικούς τύπους που υιοθετεί το ρήμα, μέσω των οποίων κάθε γεγονός τοποθετείται στο χρονικό άξονα (παρελθόν, παρόν ή μέλλον) και ορίζονται σε συνάρτηση με το χρόνο εκφοράς (Μόζερ, 2009). Συνεπώς, οι γραμματικοί χρόνοι διαθέτουν δεικτική λειτουργία (Wagner, 1998). Σύμφωνα με τον Reichenbach (1947) όπως αναφέρεται στην LaMontagne (2011) και στη Φιωτάκη (2014) οι χρόνοι προσδιορίζονται με βάση τρία συγκεκριμένα σημεία στον χρονικό άξονα (time line). Αυτά είναι: ο *χρόνος ομιλίας* (Speech Time), ο *χρόνος γεγονότος* (Event Time) και ο *χρόνος αναφοράς* (Reference Time). Ο *χρόνος ομιλίας* (S), ορίζεται από το χρονικό σημείο στο οποίο το ρήμα έχει ειπωθεί, ο *χρόνος γεγονότος* (E) αφορά τη χρονική στιγμή που εκδηλώνεται το γεγονός που περιγράφει το ρήμα και τέλος, ο *χρόνος αναφοράς* (R), ο οποίος σχετίζεται με τη χρονική στιγμή/περίοδο κατά την οποία ένα γεγονός περιγράφεται από την οπτική γωνία του ομιλητή. Σύμφωνα με την Φιωτάκη (2014, σελ 76) ο χρόνος αναφοράς αποτελεί «*το πιο αφηρημένο χρονικό σημείο από το οποίο βλέπει τα γεγονότα ο ομιλητής*».

Η έννοια του χρόνου προσεγγίζεται διαφορετικά από την εκάστοτε γλώσσα. Για παράδειγμα, κάποιες γλώσσες κάνουν την διάκριση μεταξύ παρελθόν- όχι παρελθόν και μέλλον- όχι μέλλον (Chiat, 2000). Ωστόσο, σε άλλες γλώσσες η έννοια του χρόνου διακρίνεται σε τρεις χρονικές βαθμίδες, δηλαδή το παρόν, το παρελθόν και το μέλλον (Chiat, 2000) όπως παρατηρείται και στην Ελληνική γλώσσα (Τριανταφυλλίδης, 1941/1988: Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη, 2007). Σύμφωνα με αυτή την διάκριση, οι χρόνοι της Ελληνικής διακρίνονται σε **παροντικούς** (που

δηλώνουν ότι ένα γεγονός λαμβάνει χώρα στο παρόν, τη στιγμή που μιλάμε και περιλαμβάνουν τον ενεστώτα και τον παρακείμενο), στους **παρελθοντικούς** (που δηλώνουν ότι ένα γεγονός συνέβη στο παρελθόν πριν από τη στιγμή που μιλάμε και είναι ο παρατατικός, ο αόριστος και ο υπερσυντέλικος) και τελευταία στους **μελλοντικούς** (που εκφράζουν πως ένα γεγονός θα συμβεί στο μέλλον, δηλαδή μετά από τη στιγμή που μιλάμε και περιλαμβάνουν τον στιγμιαίο/ συνοπτικό μέλλοντα, τον εξακολουθητικό και τον συντελεσμένο μέλλοντα) (Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη, 2007, Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009).

Οι χρόνοι του ρήματος στα νέα Ελληνικά διακρίνονται επίσης και ως προς την όψη (aspect), δηλαδή τη γραμματική κατηγορία η οποία προσδιορίζει τη χρονική ροή σε μια δεδομένη ενέργεια/ γεγονός/ κατάσταση, από την ιδιαίτερη οπτική γωνία του ομιλητή. Η όψη διαφοροποιείται ουσιαστικά από τη γραμματική κατηγορία του χρόνου, καθώς δηλώνει «το διαφορετικό τρόπο θεώρησης της εσωτερικής χρονικής σύστασης ενός γεγονότος» (Comrie, 1976 όπως αναφέρεται στην Φιωτάκη, 2014). Ειδικότερα σύμφωνα με τον Pinker (2000), η όψη αναφέρεται στον τρόπο με τον οποίο «ένα γεγονός εκτείνεται στο χρόνο: κατά πόσον είναι στιγμιαίο (σκάω ένα μπαλόνι), διαρκές (τρέχω όλη μέρα), ληκτικό (σχεδιάζω ένα κύκλο), επαναληπτικό (τις Κυριακές κουρεύω το γρασίδι), ή αν δηλώνει άχρονη κατάσταση (ξέρω κολύμπι)» (σελ. 501).

Ωστόσο, στην γραμματική της νεοελληνικής γλώσσας παρατηρείται ποικιλία στην ορολογία όσον αφορά στην όψη (aspect) από τους διάφορους μελετητές/γλωσσολόγους. Συγκεκριμένα, η έννοια της όψης, αναφέρεται και ως: α) τρόπος (Τριανταφυλλίδης, 1941/1988), β) ποιόν ενεργείας (Κλαίρης και Μπαμπινιώτης, 2005· Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009), γ) άποψη (Μόζερ, 2009) και δ) (ρηματική) όψη (Βελούδης, 2010 όπως αναφέρεται στην Φιωτάκη, 2014). Το ρηματικό σύστημα της Ελληνικής γλώσσας διακρίνει την γραμματική όψη/ποιόν ενεργείας σε τρία είδη:

1. Το μη συνοπτικό, το οποίο παρουσιάζει το γεγονός/ ενέργεια σαν συνεχιζόμενη ή επαναλαμβανόμενη πράξη (π.χ. *Κάθε μέρα τρώει δημητριακά*).
2. Το συνοπτικό, όπου η ενέργεια που δηλώνεται στο ρήμα ορίζεται ως ολοκληρωμένο γεγονός χωρίς διάρκεια ή επανάληψη, με έμφαση κυρίως στην

πράξη και όχι στη χρονική διάρκεια (π.χ. *καθάρισε όλο το σπίτι, αλλά δεν βρήκε το βραχιόλι*).

3. Το συντελεσμένο, όπου ορίζει πως το γεγονός είναι τελειωμένο- έχει συντελεστεί. Το γεγονός/ ενέργεια έχει ολοκληρωθεί πριν από τη χρονική στιγμή που εκφωνείται ο λόγος, ωστόσο τα αποτελέσματα της διαφαίνονται στο παρόν (π.χ. *του χρόνου το καλοκαίρι θα έχω πάρει σύνταξη*).

Οι ρηματικοί χρόνοι της Ελληνικής γλώσσας δηλώνουν τόσο τη χρονική βαθμίδα όσο και την όψη μόνο στην οριστική έγκλιση. Η όψη φαίνεται στο θέμα του ρήματος ενώ ο χρόνος φαίνεται στην κατάληξη του ρήματος, στο μόριο θα, στο χρόνο του βοηθητικού ρήματος έχω (σε παρόν- παρελθόν και μέλλον) στην αλλαγή της θέσης του τόνου καθώς και στην συλλαβική αύξηση ε- που προστίθεται στο ρήμα (Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη, 2007).

Η Νέα Ελληνική έχει οχτώ χρόνους (ενεστώτας, παρατατικός, αόριστος, υπερσυντέλικος, παρακείμενος, εξακολουθητικός μέλλοντας, στιγμιαίος/ συνοπτικός μέλλοντας και συντελεσμένος μέλλοντας). Ωστόσο, σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2005) οι πιο συχνοί ρηματικοί χρόνοι που χρησιμοποιούμε είναι οι εξής: Ενεστώτας, Παρατατικός, Αόριστος, τέλειος (στιγμιαίος/ συνοπτικός) και ατελής (εξακολουθητικός) Μέλλοντας. Βέβαια, για τους σκοπούς της παρούσας εργασίας θα αναλυθούν μόνο οι χρόνοι που μελετώνται στην συγκεκριμένη έρευνα, δηλαδή ο παρακείμενος (παροντικός), ο αόριστος και ο παρατατικός (παρελθοντικοί) καθώς και ο στιγμιαίος/ συνοπτικός μέλλοντας και ο εξακολουθητικός μέλλοντας (μελλοντικοί).

1. Παρατατικός

Ο παρατατικός χρησιμοποιείται για να δηλώσει μια ενέργεια που βρισκόταν σε εξέλιξη στο παρελθόν ή που επαναλαμβανόταν σε τακτά χρονικά διαστήματα στο παρελθόν (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009) (π.χ. Πέρυσι ταξίδευε στην Θεσσαλονίκη κάθε μήνα). Ο παρατατικός σχηματίζεται προσθέτοντας στο θέμα του ενεστώτα τις αντίστοιχες καταλήξεις του παρατατικού και τονίζοντας τη λέξη στην τρίτη συλλαβή από το τέλος (π.χ. χορεύω- χόρευα) και μπορεί να δηλώνει έναρξη, βούληση ή απόπειρα (Οικονόμου, 2010).

2. Αόριστος

Ο αόριστος περιγράφει μια δραστηριότητα η οποία έγινε και ολοκληρώθηκε στο παρελθόν σε μια δεδομένη χρονική στιγμή (π.χ. Χθες το μεσημέρι έπαιξα με τους φίλους μου). Στον αόριστο η έμφαση δίνεται στο γεγονός αυτό κάθε αυτό και όχι στη διάρκεια του. Ο Αόριστος σχηματίζεται προσθέτοντας στο θέμα του αορίστου της ενεργητικής τις αντίστοιχες καταλήξεις του αορίστου και τονίζοντας τη λέξη στην τρίτη συλλαβή από το τέλος (πουλάω- πούλησα) (Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη, 2007).

Σύμφωνα με τον Πρασά (2011), τον παρατατικό και τον αόριστο μπορούμε να τους χρησιμοποιήσουμε για να αναφερθούμε στο ίδιο γεγονός. Η ειδοποιός διαφορά έγκειται στην οπτική γωνία του ομιλητή, δηλαδή τι θέλει ο ομιλητής να τονίσει. Εάν, για παράδειγμα, θέλει να δώσει έμφαση στην επανάληψη μιας πράξης ή στη διάρκεια χρησιμοποιεί τον παρατατικό (ατελής ποιόν ενέργειας). Εάν, αντιθέτως, θέλει να τονίσει μια ολοκληρωμένη πράξη δίνοντας έμφαση στο γεγονός, χρησιμοποιεί τον αόριστο (τέλειο ποιόν ενέργειας).

3. Παρακείμενος

Ο παρακείμενος χρησιμοποιείται για να δηλώσει πως *«μια ενέργεια πραγματοποιήθηκε πριν από τη χρονική στιγμή κατά την οποία εκφωνείται ο λόγος, αλλά το αποτέλεσμά της εξακολουθεί να ισχύει και στο παρόν»* (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009, σελ. 125) (π.χ. Ο Γιώργος έχει καθαρίσει το δωμάτιο του). Επίσης χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια εμπειρία που έχει βιώσει ο ομιλητής στο παρελθόν (π.χ. Ο Νίκος έχει επισκεφθεί το Λονδίνο). Ο Παρακείμενος σχηματίζεται με το βοηθητικό ρήμα «έχω» στον ενεστώτα και έναν άκλιτο ρηματικό τύπο. Στην ενεργητική φωνή, ο άκλιτος ρηματικός τύπος σχηματίζεται με το θέμα του αορίστου της ενεργητικής φωνής και την κατάληξη *-ει*, χωρίς τόνο (π.χ. παίζω- έχω παίξει, βλέπω- έχω δει) (Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη, 2007).

Έχει τονιστεί πως ο παρακείμενος αποτελεί μια ιδιότυπη μορφή χρόνου, αφού συνδέει το παρελθόν με το παρόν και επιπλέον συνιστά μια αμφιλεγόμενη διαγλωσσικά μορφολογική κατηγορία (Μόζερ, 2005). Τόσο ο παρακείμενος όσο και ο αόριστος εκφράζουν χρονική προτεραιότητα αν και με διαφορετικό τρόπο (Iatridou, Anagnostopoulou και Izvoski, 2001), γεγονός που, στην ελληνική γλώσσα, καθιστά τα όρια μεταξύ τους ασαφή. Ειδικότερα, η χρήση του αορίστου δηλώνει πως, ένα

γεγονός πραγματοποιήθηκε στο παρελθόν και οι συνέπειες αυτού υπονοείται ότι ισχύουν στο παρόν. Αντίθετα, η χρήση παρακειμένου δηλώνει ότι το αποτέλεσμα ενός γεγονότος έχει ισχύ στο παρόν, υπονοώντας ότι προήλθε από μια πράξη που ξεκίνησε στο παρελθόν (Φιωτάκη, 2014). Σε πολλές περιπτώσεις, ο παρακείμενος μπορεί να αντικατασταθεί από τον αόριστο, όταν ο ομιλητής θέλει να δείξει πως *«η χρονική απόσταση, η οποία χωρίζει τη στιγμή της πράξης που δηλώνει το ρήμα από τη στιγμή της αναφοράς στην πράξη αυτή είναι μεγάλη»* (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009, σελ. 125) (π.χ. Ο Παναγιώτης έχει αγοράσει καινούριο σπίτι). Ωστόσο, δεν μπορεί να χρησιμοποιηθεί για κάποιο γεγονός που πραγματοποιήθηκε πριν από λίγο, εφόσον μέσω αυτού δηλώνεται κάποια χρονική απόσταση από τότε που έγινε το γεγονός. Ως εκ τούτου δεν μπορεί να συνδυαστεί με συγκεκριμένους χρονικούς προσδιορισμούς οι οποίοι συνοδεύουν τον αόριστο και που δηλώνουν άμεσο παρελθόν (π.χ. μόλις τώρα, χθες το βράδυ).

4. Στιγμιαίος/ Συνοπτικός Μέλλοντας

Ο στιγμιαίος/ συνοπτικός μέλλοντας φανερώνει πως μια ενέργεια θα γίνει και θα ολοκληρωθεί στο μέλλον κάποια συγκεκριμένη στιγμή, χωρίς συνέχεια ή επανάληψη (συνοπτικό γεγονός) (π.χ. Αύριο το απόγευμα θα μελετήσω). Χρησιμοποιείται, επίσης, αντί για ενεστώτα, για να δηλώσει μια πράξη που επαναλαμβάνεται διαρκώς (π.χ. Η Μαρία κάθε βράδυ θα επιστρέψει από το φροντιστήριο, θα φάει, θα δει τηλεόραση και θα κοιμηθεί) (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009). Ο στιγμιαίος/ συνοπτικός μέλλοντας σχηματίζεται με το μόριο «θα» και ένα ρηματικό τύπο, ο οποίος δημιουργείται με το θέμα του αορίστου και τις καταλήξεις του ενεστώτα (π.χ. μπαίνω- θα μπω).

Ολοκληρώνοντας, οι Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη (2007) τονίζουν ότι ο στιγμιαίος/ συνοπτικός μέλλοντας χρησιμοποιείται συχνότερα στο λόγο σε σχέση με τον εξακολουθητικό μέλλοντα.

5. Εξακολουθητικός Μέλλοντας

Ο εξακολουθητικός μέλλοντας δηλώνει μια ενέργεια που θα πραγματοποιείται συνεχώς ή θα επαναλαμβάνεται τακτικά στο μέλλον (π.χ. Θα έρχεται κάθε πρωί στις οκτώ/ Θα διαβάζω όλο το εξάμηνο) (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009). Ο εξακολουθητικός μέλλοντας σχηματίζεται με το μόριο «θα» και τον ενεστώτα (π.χ.

κλείνω- θα κλείνω). Τέλος, ο συγκεκριμένος χρόνος, χρησιμοποιείται συνήθως με επιρρήματα που φανερώνουν διάρκεια ή επανάληψη.

Ολοκληρώνοντας, επισημαίνεται ότι η ανωτέρω ανάλυση της κλιτικής μορφολογίας των ρημάτων στη νεοελληνική γλώσσα κρίνεται αναγκαία για δύο σημαντικούς λόγους. Πρωτίστως, η επιλογή των μορφολογικών δομών και κανόνων ποικίλει από γλώσσα σε γλώσσα, με αποτέλεσμα κάθε γλώσσα να περιλαμβάνει διαφορετικά μορφολογικά χαρακτηριστικά (Ράλλη, 2008). Για παράδειγμα, όπως προαναφέρθηκε, ενώ η νεοελληνική γλώσσα διαθέτει μια πλούσια κλιτική μορφολογία, δεν παρατηρείται το ίδιο και στην αγγλική, η οποία θεωρείται περισσότερο απομονωτική παρά κλιτική γλώσσα (Pinker, 2000). Ο δεύτερος λόγος, ο οποίος προκύπτει ως αποτέλεσμα του πρώτου, εξηγεί πως, λόγω των διαφορετικών μορφολογικών δομών και κανόνων που παρατηρούνται σε κάθε γλώσσα, οι ορισμοί που αποδίδονται σε κάθε μορφολογική κατηγορία (π.χ. γραμματικός χρόνος, όψη κ.τ.λ.) διαφέρουν τόσο διαγλωσσικά όσο και μέσα στην ίδια γλώσσα, όπως συμβαίνει, για παράδειγμα, με τον ορισμό της όψης (aspect) στα νεοελληνικά. Σύμφωνα, λοιπόν, με τον Τσαγγαλίδη (2012), οι κατηγορίες του ρηματικού συστήματος της νεοελληνικής γλώσσας, είναι απαραίτητο να περιγράφονται και να μελετώνται ανεξάρτητα από άλλα ρηματικά συστήματα. Συμπερασματικά, η αντιστοίχιση ή σύγκριση των γραμματικών κατηγοριών διαγλωσσικά, είναι σημαντικό να έπεται της αναγνώρισης και περιγραφής τους ρηματικού συστήματος και της κλιτικής μορφολογίας γενικότερα, της υπό μελέτη γλώσσας.

1.3. Διαγλωσσικές Έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τους Ρηματικούς Χρόνους

Τα τελευταία 40 χρόνια επιστημονικοί κλάδοι, όπως η γνωστική ψυχολογία και η ψυχολογία, έχουν επιδείξει έντονο ερευνητικό ενδιαφέρον σχετικά με την κατάκτηση της κλιτικής μορφολογίας από τα παιδιά (ενδεικτικά Berko- Gleason, 1958· Xu και Pinker, 1995· Bybee, 1995). Ωστόσο ένα ερώτημα που απασχόλησε πολλούς ερευνητές, όπως τις Stephany και Voeikova (2003) ήταν, εάν και κατά πόσο η γλωσσική κατάκτηση ακολουθεί καθολικές αρχές ως προς την ανάπτυξη ή αντιθέτως εάν τα παιδιά είναι περισσότερο «ευαίσθητα» στα διάφορα μορφολογικά χαρακτηριστικά της γλώσσας που κατακτούν. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια αρκετές έρευνες υποστηρίζουν πως ανεξάρτητα από τη γλώσσα την οποία κατακτά ένα παιδί, είναι παρόμοια τα εξελικτικά στάδια που ακολουθούνται κατά τη γλωσσική ανάπτυξη (Νικολόπουλος, 2008).

Πρόσφατα, έρευνες που επικεντρώνονται και μελετούν την κατάκτηση των ρημάτων στην Αγγλική γλώσσα, έχουν αποδείξει πως η αντίληψη της έννοιας των ρημάτων προηγείται της παραγωγής τους (Golinkoff, Hirsh-Pasek, Cauley και Gordon, 1987· Smith και Sachs, 1990). Ακόμη, έχει προταθεί πως η κατανόηση της έννοιας των ρημάτων λαμβάνει χώρα περίπου στην ηλικία των δύομισή ετών (Naigles, 1996) και είναι συνυφασμένη με την ανάπτυξη των γνωστικών δεξιοτήτων και συγκεκριμένα της μνήμης (Wagner, 1998). Έχει υποτεθεί πως τα παιδιά επωφελούνται από την χρήση συγκεκριμένων γλωσσολογικών ενδείξεων (linguistic cues) όπως χρονικά επιρρήματα ή χρονικές εκφράσεις, που προσδιορίζουν το χρόνο που πραγματοποιήθηκε ένα γεγονός, προκειμένου να μάθουν τη σημασία του ρήματος. Για παράδειγμα, εάν στην έκφραση «Χθες, πήγαμε στο πάρκο» το παιδί γνωρίζει τη σημασία της λέξης «πάρκο» και μπορεί να θυμηθεί τότε ήταν εκεί (και έχει αποδειχθεί πως παιδιά ηλικίας 2 ετών μπορούν να ανακαλέσουν τι έκαναν στο παρελθόν), τότε το παιδί είναι ικανό μέσω της μνήμης να αναγνωρίσει ότι η πρόταση που άκουσε αναφέρεται στο παρελθόν, το οποίο στη συνέχεια μπορεί να αποδειχθεί χρήσιμο στο να ανακαλύψει τα μορφολογικά χαρακτηριστικά των παρελθοντικών χρόνων. Αντίστοιχα, για την κατανόηση των μελλοντικών χρόνων ακολουθείται παρόμοια διαδικασία και παράλληλα εξαρτάται από την ικανότητα των παιδιών να κάνουν μελλοντικά σχέδια ή να έχουν προσδοκίες (Wagner, 1998).

Λίγο αργότερα και παράλληλα με την αντίληψη λέξεων που ανήκουν σε λεξικές κατηγορίες (ουσιαστικά και ρήματα) ξεκινά η διαδικασία της παραγωγής των πρώτων λέξεων του παιδιού, η οποία διέρχεται από τέσσερα στάδια. Έχει επισημανθεί πως όταν πλέον το λεξιλόγιο των παιδιών ανέρχεται στις 50-100 λέξεις και ταυτόχρονα βρίσκονται στο επίπεδο παραγωγής φράσεων αποτελούμενες από δυο λέξεις και παραπάνω (multi-word stage, περίπου στην ηλικία των δυο ετών και μετά), συγχρόνως αυτό συμπίπτει με την έναρξη της παραγωγής των ρημάτων (Bates κ.ά., 1992). Σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί διαγλωσσικά, επισημαίνεται πως στην ηλικία των δυο ετών και έπειτα, τα παιδιά σκέφτονται και εκφράζουν γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή τους. Ωστόσο, ο τρόπος που αναφέρονται σε αυτά τα γεγονότα εξαρτάται από την μορφο-συντακτική δομή της γλώσσας τους (Weist, 2009).

Όπως έχει αναφερθεί σε περασμένο κεφάλαιο, η κλιτική μορφολογία των ρημάτων συνδέεται στενά τόσο με την γραμματική κατηγορία του χρόνου (tense) όσο και της όψης (aspect). Ένα ζήτημα που έχει προσελκύσει το ενδιαφέρον πολλών ερευνητών, αποτελεί η κατάκτηση των δυο παραπάνω γραμματικών κατηγοριών καθώς και η σχέση μεταξύ τους (ενδεικτικά Shirai και Andersen, 1995· Wagner, 2001, 2002). Σύμφωνα με τους Li και Shirai (2000) τα παιδιά ήδη από την ηλικία των δυο ετών δημιουργούν σημασιολογικές μορφολογικές αναπαραστάσεις μεταξύ χρόνου-όψης, οι οποίες περιορίζονται στην αντίστοιχη μορφολογική κατηγορία. Για παράδειγμα, πολλές έρευνες που έχουν διεξαχθεί σε παιδιά ηλικίας περίπου δυο ετών στην Αγγλία, έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως ακόμα και σε τόσο μικρή ηλικία τα παιδιά τείνουν να συσχετίζουν την κατάληξη του ενεστώτα διαρκείας (-ing) με σημασιολογικά χαρακτηριστικά που υποδηλώνουν πως το γεγονός είναι ατελές/ μη ολοκληρωμένο και δυναμικό. Αντίθετα, η κατάληξη του αορίστου (ομαλού και ανώμαλου) σηματοδοτεί πως το γεγονός που περιγράφεται συνιστά ένα ολοκληρωμένο και με αποτέλεσμα γεγονός (Owen, 2010· Weist, Pawlak και Carapella, 2004). Από τα πρώτα μορφήματα που κατακτώνται στην Αγγλική γλώσσα είναι το μόρφημα -ing, χωρίς να περιλαμβάνει το βοηθητικό ρήμα /be/ (Brown, 1973· de Villiers και de Villiers, 1973). Όσον αφορά την κατάκτηση της μορφολογίας του αορίστου στα αγγλικά, ο τελευταίος σχηματίζεται τόσο ομαλά, προσθέτοντας την κατάληξη -ed στο θέμα του ρήματος, όσο και με ανώμαλο τρόπο (π.χ. go- went). Κατά τη διαδικασία κατάκτησης και παραγωγής του αορίστου από παιδιά που μαθαίνουν την αγγλική ως μητρική γλώσσα, ο συγκεκριμένος χρόνος συνιστά μια ιδιαίτερη περίπτωση. Συγκεκριμένα, έχουν προταθεί πολλές αντικρουόμενες μεταξύ

τους έρευνες σχετικά με την σειρά κατάκτησης, δηλαδή εάν κατακτάται και χρησιμοποιείται πρώτα ο ομαλός ή ο ανώμαλος αόριστος. Πληθώρα ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε αγγλόφωνα παιδιά, συμφωνούν πως ο ανώμαλος αόριστος προηγείται έναντι του ομαλού στο λόγο των παιδιών (Ervin και Miller, 1963· Brown, 1973· de Villiers και de Villiers, 1973). Πρώτος ο Brown το 1973, διεξήγαγε διαχρονική μελέτη σε τρία τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά παρατηρώντας και καταγράφοντας την αυθόρμητη συνομιλία μεταξύ παιδιού και μητέρας στο σπίτι τους. Ολοκληρώνοντας την έρευνα, κατέληξε στο συμπέρασμα πως στο λόγο των παιδιών παρουσιάζεται πρώτα ο ανώμαλος αόριστος (25-46 μηνών) και αργότερα ο ομαλός αόριστος (26-48 μηνών). Επιπλέον θεωρίες προέκυψαν σχετικά με τη διαμάχη μεταξύ ομαλού- ανώμαλου αορίστου. Ειδικότερα, ο Pinker (1999) πρότεινε πως τα ομαλά και ανώμαλα ρήματα υφίστανται επεξεργασία από δυο διαφορετικούς μηχανισμούς. Συγκεκριμένα, για τα ομαλά ρήματα δημιουργείται ένας γενικός συμβολικός κανόνας (όπου στο θέμα του ρήματος προστίθεται η κατάληξη -ed). Αντίθετα, τα ανώμαλα ρήματα αναπαρίστανται και ανακαλούνται από το νοητικό λεξικό (Dual Mechanism Theory- DMT). Και αυτή η θεωρία όμως δέχτηκε κριτική από ερευνητές οι οποίοι υποστήριξαν πως όλα τα ρήματα ανεξάρτητα από το αν σχηματίζουν ομαλό ή ανώμαλο αόριστο, υφίστανται επεξεργασία από ένα κοινό μηχανισμό και συνδέονται συνειρμικά με ορθογραφικές, φωνολογικές και σημασιολογικές ιδιότητες (Single associative model- Rumelhart και McClelland, 1986· McClelland και Patterson, 2002).

Συνοψίζοντας, στα αγγλικά, ο αόριστος απαντάται στο λόγο των παιδιών στην ηλικία μεταξύ δυο- τέσσερα, ο παρακειμένος χρησιμοποιείται παραγωγικά μετά την ηλικία των τριών ετών, ενώ ο μέλλοντας συναντάται στην ηλικία μεταξύ τριών- τρεισήμισι ετών εφόσον και προηγείται η κατάκτηση του βοηθητικού ρήματος (LaMontagne, 2011· Brown, 1973).

Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί σε γερμανόφωνα παιδιά καταλήγουν επίσης σε παρόμοια συμπεράσματα. Συγκεκριμένα, οι Wittek και Tomasselo (2002) εξέτασαν την ικανότητα παραγωγής του Παρακειμένου σε γερμανόφωνα παιδιά ηλικίας 2.6- 3.6 ετών, χρησιμοποιώντας ψευδολέξεις. Τα αποτελέσματά τους επιβεβαιώνουν πως η πλήρης κατάκτηση του παρακειμένου λαμβάνει χώρα μετά τα τρία έτη (περίπου στα τέσσερα έτη) και πως η συχνότητα έκθεσης σε αυτό τον χρόνο συμβάλλει θετικά στην εκμάθησή του. Αυτό αποδεικνύει πως τα παιδιά είναι ικανά να

διαχωρίσουν και να αναλύσουν την μορφολογία σε ρήματα και σε μορφήματα που υποδηλώνουν το χρόνο.

Άλλες έρευνες που έχουν διεξαχθεί τείνουν να εξετάζουν τη συσχέτιση μεταξύ των γραμματικών κατηγοριών του χρόνου και της όψης. Αναλυτικότερα, οι Bronckart και Sinclair (1973) χρησιμοποίησαν μια δοκιμασία εκμαίευσης για να εξετάσουν την παραγωγή ρηματικών μορφημάτων σε 74 γαλλόφωνα παιδιά ηλικίας 2.11- 8.7 ετών. Στη δοκιμασία, τα παιδιά καλούνταν να περιγράψουν ενέργειες που πραγματοποιούνταν από τον εξεταστή και οι οποίες διέφεραν ως προς το είδος του αποτελέσματος, τη συχνότητα και τη διάρκεια. Παρατηρήθηκε πως το είδος του αποτελέσματος επηρεάζει την επιλογή του ρηματικού μορφήματος. Πιο συγκεκριμένα, τα υποκείμενα επέλεξαν τον αόριστο προκειμένου να περιγράψουν ενέργειες οι οποίες είχαν ένα ξεκάθαρο ολοκληρωμένο αποτέλεσμα (τελικές/ ολοκληρωμένες ενέργειες), ενώ ενέργειες που δεν οδηγούσαν σε κάποιο αποτέλεσμα περιγράφηκαν μέσω της χρήσης του ενεστώτα. Όσο αυξανόταν η ηλικία των παιδιών (3-6 ετών), αντικειμενικά χαρακτηριστικά, όπως αυτά της διάρκειας και της συχνότητας φάνηκε να επηρεάζουν περισσότερο την επιλογή του ρηματικού μορφήματος: Εάν η ενέργεια οδηγούσε σε ένα άμεσο αποτέλεσμα, τότε και πάλι η χρήση του αορίστου αυξανόταν, επειδή οι παρατηρητές επικεντρώνονταν στο αποτέλεσμα της δράσης. Εάν ωστόσο το χρονικό διάστημα που μεσολαβούσε για την ολοκλήρωση της ενέργειας ήταν μεγάλο, τότε τα υποκείμενα επικεντρώνονταν στην πράξη αυτή καθαυτή και άρα επέλεγαν τον ενεστώτα.

Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Wagner (2001), η οποία υποστήριξε πως η ολοκλήρωση ενός γεγονότος συνέπιπτε με τη χρήση των μορφημάτων του αορίστου σε αγγλόφωνα παιδιά και πως η γραμματική όψη (συνοπτική ή μη ενέργεια) διευκόλυνε την αντίληψη των παιδιών για τη χρήση του αορίστου. Οι Paradis, Nicoladis και Crago (2007) κατέληξαν πως γαλλόφωνα παιδιά ηλικίας 4-6 ετών χρησιμοποιούν τον ομαλό αόριστο σωστά σε ποσοστό 90%, κάτι το οποίο συνάδει με τα Αγγλικά δεδομένα. Επιπρόσθετη επιβεβαίωση των ανωτέρω, έρχεται από τους Weist, Wysockaa, Witkowska-Stadnika, Buczowskaa και Kopieczna, οι οποίοι διεξήγαγαν έρευνα σε παιδιά στην Πολωνία (1984), την Bar-Shalom (2002) η οποία μελέτησε 4 ρωσόφωνα παιδιά ηλικίας 1,6- 2,11 ετών, την Aksu-Ko (1988) η οποία μελέτησε την ανάπτυξη των ρηματικών μορφημάτων σε παιδιά από την Τουρκία ηλικίας 1,9 -2,6 ετών. Και σε αυτές τις έρευνες καταδείχθηκε πως ο αόριστος χρησιμοποιείται για να περιγράψει ολοκληρωμένες ενέργειες.

Από τα παραπάνω, μπορεί εύκολα κανείς να συμπεράνει πως τα παιδιά σε διαφορετικές χώρες φαίνεται να κατακτούν ήδη από μικρή ηλικία τόσο την έννοια της όψης όσο και του χρόνου. Επιπλέον, ανεξάρτητα από τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε στις διάφορες έρευνες, φαίνεται πως η επιλογή του κατάλληλου ρηματικού χρόνου δείχνει να βρίσκεται σε εξάρτηση από την όψη, δηλαδή εάν μια ενέργεια είναι ολοκληρωμένη (perfective) ή μη ολοκληρωμένη (imperfective), πράγμα το οποίο υποδηλώνει, έμμεσα πως η γραμματική όψη ενδέχεται να προηγείται του χρόνου. Σε αυτό το συμπέρασμα κατέληξε και η έρευνα της Stephany (1997), η οποία εξετάζοντας την αυθόρμητη ομιλία σε τέσσερα ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 1,10- 2,10, επιβεβαίωσε πως η γραμματική όψη εμφανίζεται αρκετά νωρίς (στην ηλικία 1.10 ετών) σε σχέση με την γραμματική κατηγορία του χρόνου. Παρά τις ομοιότητες που παρατηρούνται στην πορεία κατάκτησης της γραμματικής στις διάφορες γλώσσες, εντούτοις η ανάπτυξη των ρηματικών χρόνων αποτελεί αφενός μια σταδιακή διαδικασία και αφετέρου σχετίζεται με ποικίλους και αλληλοεξαρτώμενους παράγοντες, όπως γνωστική και μορφολογική περιπλοκότητα καθώς και πραγματολογικά στοιχεία (Pizzuto και Caselli, 1994 όπως αναφέρεται στην Bassano, 2000).

2. ΣΚΟΠΟΣ ΤΗΣ ΕΡΕΥΝΑΣ

Η εκπόνηση μιας τέτοιας μελέτης κρίνεται αναγκαία για πολλούς λόγους. Πρωτίστως, επειδή η εκάστοτε γλώσσα χαρακτηρίζεται από διαφορετικού τύπου μορφολογία και γραμματικούς/μορφολογικούς κανόνες, οι οποίοι καθορίζουν την κατάκτηση και χρήση των ρηματικών χρόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπλέον, από την βιβλιογραφική ανασκόπηση διαπιστώθηκε πως αν και έχουν πραγματοποιηθεί σχετικές έρευνες, το ζήτημα της παραγωγής των ρηματικών χρόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας δεν έχει διερευνηθεί ακόμη στη Ελλάδα. Τέλος, όσον αφορά το ηλικιακό δείγμα οι περισσότερες έρευνες που έχουν διεξαχθεί μέχρι σήμερα απαρτίζονται από παιδιά σχολικής ηλικίας.

Η παρούσα ερευνητική εργασία πραγματεύεται τη μελέτη της χρήσης των ρηματικών χρόνων της ελληνικής γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας με τυπική γλωσσική ανάπτυξη. Ειδικότερα, διερευνάται:

- ποιοι ρηματικοί χρόνοι και σε ποιο βαθμό δηλώνονται στον εκφραστικό λόγο των παιδιών προσχολικής ηλικίας,
- κατά πόσο η ηλικία των παιδιών επηρεάζει την παραγωγή των ρηματικών χρόνων
- κατά πόσο το φύλο των παιδιών επηρεάζει την παραγωγή των ρηματικών χρόνων

Ένα ακόμα ερώτημα το οποίο τέθηκε στην παρούσα έρευνα, αφορά στη μελέτη της χρήσης των ρηματικών χρόνων από τα παιδιά (ομάδα μελέτης) σε σύγκριση με τυπικό δείγμα ενηλίκων (ομάδα ελέγχου).

3. ΜΕΘΟΔΟΛΟΓΙΑ

3.1. Ερευνητικός Σχεδιασμός

Η παρούσα έρευνα συνιστά μια ποιοτική ανάλυση, που έχει ως στόχο τη μελέτη της παραγωγής των ρηματικών χρόνων από παιδιά προσχολικής ηλικίας (ομάδα μελέτης) και από ενήλικες (ομάδα ελέγχου). Για την εκπόνηση της εργασίας επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση για το λόγο ότι επικεντρώνεται κυρίως στην κατανόηση, στη μελέτη αλλά και στην ερμηνεία των συμπεριφορών του υπό μελέτη πληθυσμού και όχι στην ανάλυση και μέτρηση αριθμητικών δεδομένων, όπως συνεπάγεται η χρήση της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης δεδομένων. Ένας επιπλέον βασικός λόγος που συνέβαλε στην επιλογή της ποιοτικής έναντι της ποσοτικής μεθόδου ανάλυσης αφορά στο γεγονός ότι, η μελέτη της ανθρώπινης συμπεριφοράς είναι σχεδόν ανέφικτη χωρίς την περιγραφή της ανθρώπινης εμπειρίας από τους ίδιους τους συμμετέχοντες (Σαχίνη και Καρδάση, 2004).

3.2. Δείγμα

Στην παρούσα έρευνα συμμετείχαν 48 παιδιά και 30 ενήλικες. Η συλλογή δείγματος παιδιών πραγματοποιήθηκε σε δύο νηπιαγωγεία και ένα παιδικό σταθμό στην Καλλιθέα Αττικής το Μάιο του 2014. Το προσαρμοσμένο υλικό μέτρησης χορηγήθηκε και στους ενήλικες κατά την περίοδο Ιουνίου-Ιουλίου 2014.

Το δείγμα που αρχικά επιλέχθηκε για την πειραματική ομάδα ήταν 55 παιδιά. Προκειμένου να επιλεχθεί το τελικό δείγμα παιδιών προς μελέτη, χορηγήθηκε σε αυτά η Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας – Εικόνες Δράσης (Βογινδρούκας, Πρωτόπαπας και Σταυρακάκη, 2011) με στόχο την συλλογή υποκειμένων, τα οποία να μην αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο λόγο και την ομιλία. Από το αρχικό δείγμα, 7 παιδιά αποκλείστηκαν καθώς απέτυχαν στην δοκιμασία ανίχνευσης γλωσσικών διαταραχών. Συμπερασματικά, το τελικό δείγμα της έρευνας συγκρότησαν 48 παιδιά, αποτελούμενα από 24 αγόρια και 24 κορίτσια, τα οποία είναι φυσικοί ομιλητές της ελληνικής με τυπική ανάπτυξη. Ακόμη, η ηλικία των παιδιών κυμαινόταν μεταξύ 4, 5 - 6, 4 ετών. Ολοκληρώνοντας, η ομάδα των ενηλίκων

αποτελούνταν από άνδρες και γυναίκες φυσικοί ομιλητές της ελληνικής γλώσσας, εκ των οποίων οι περισσότεροι είχαν λάβει τριτοβάθμια εκπαίδευση.

3.3. Υλικό

3.3.1. Γενικές Γλωσσικές Δοκιμασίες

Προκειμένου να επιβεβαιωθεί ότι τα παιδιά που αποτελούν τον υπό μελέτη πληθυσμό, ακολουθούν τα στάδια τυπικής ανάπτυξης και δεν παρουσιάζουν επικοινωνιακές ή γλωσσικές δυσκολίες, χορηγήθηκε σ'αυτά η Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας – Εικόνες Δράσης (Βογινδρούκας κ.α., 2011). Η συγκεκριμένη δοκιμασία αποτελεί μεταφρασμένη και σταθμισμένη εκδοχή του Action Picture Test (Renfrew, 1997) στην ελληνική γλώσσα. Μέσω αυτής της δοκιμασίας αξιολογείται η *πληροφοριακή επάρκεια* (ικανότητα του παιδιού να μεταφέρει πληροφορίες της εκάστοτε εικόνας - ερέθισμα) καθώς και η *γραμματική επάρκεια* (ικανότητα του παιδιού για ορθή χρήση της γραμματικής). Η δοκιμασία περιλαμβάνει 10 έγχρωμες εικόνες, στις οποίες παρουσιάζονται διάφορες καθημερινές καταστάσεις οικείες προς τα παιδιά. Για κάθε μια εικόνα, αντιστοιχεί μία συγκεκριμένη ερώτηση, με την οποία ο εξεταστής στοχεύει στο να εκμαιεύσει από το παιδί μία απάντηση. Από την απάντηση του παιδιού προκύπτουν συγκεκριμένα στοιχεία (πληροφορίες), τα οποία αξιολογούνται σύμφωνα με τον πίνακα βαθμολόγησης της δοκιμασίας. Για παράδειγμα, στην εικόνα 1, ο εξεταστής ρωτάει το παιδί: «Τι κάνει το κορίτσι;» και το παιδί καλείται να απαντήσει ως εξής: «Το κορίτσι αγκαλιάζει το αρκουδάκι».



Εικόνα Α. Δοκιμασία Πληροφοριακής & Γραμματικής Επάρκειας (Εικόνες Δράσης)

Στη

συνέχεια, τα στοιχεία που αφορούν την πληροφοριακή και την γραμματική επάρκεια βαθμολογούνται ανεξάρτητα. Ωστόσο στο τέλος, οι ξεχωριστές βαθμολογίες αθροίζονται για την εξαγωγή ενός συνολικού αποτελέσματος. Σύμφωνα με τη δοκιμασία, η συνολική βαθμολογία των απαντήσεων σε μια τυπική επίδοση θα πρέπει να ξεπερνάει το ποσοστό του 60%.

Επομένως, για την ορθή επιλογή ενός τυπικού δείγματος παιδιών στην παρούσα έρευνα, αποκλείστηκαν από την δοκιμασία 7 παιδιά (όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.2.) καθώς η συνολική βαθμολογία τους αντιπροσώπευε επιδόσεις που βρίσκονταν μεταξύ μίας και δύο τυπικών αποκλίσεων κάτω από το μέσο όρο (χαμηλές- φυσιολογικές επιδόσεις, ποσοστό μεταξύ 40% έως 20%).

3.3.2. Ειδικές Γλωσσικές Δοκιμασίες

Για την εκπλήρωση των στόχων της παρούσας μελέτης χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος παραγωγής/συμπλήρωσης προτάσεων μέσω εκμαίευσης (elicited production task), η οποία αποτελεί μια πειραματική τεχνική (experimental technique) που σχεδιάστηκε με σκοπό την αντίληψη και ανάδειξη της γραμματικής των παιδιών. Η παρούσα μέθοδος χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από τη Berko-Gleason (1958), η οποία μελέτησε την μορφολογική ανάπτυξη στο λόγο των παιδιών ηλικίας 4-7 ετών. Κατά τη διαδικασία συλλογής των δεδομένων της έρευνας της, παρουσιάζονταν στα υποκείμενα εικόνες συνοδευόμενες από μια μη ολοκληρωμένη φράση και η ερευνήτρια ζητούσε να ολοκληρώσουν τη φράση που παρήγαγε η ίδια, παρατηρώντας με αυτό τον τρόπο την ορθή ή μη επιλογή των γραμματικών καταλήξεων. Σύμφωνα με τη Thornton (1996), η συγκεκριμένη μέθοδος προσφέρει αρκετά πλεονεκτήματα, τα οποία ήταν καθοριστικά για την επιλογή της στην παρούσα έρευνα. Ειδικότερα, τα πλεονεκτήματα είναι τα εξής:

- Η μέθοδος παραγωγής προτάσεων μέσω εκμαίευσης στοχεύει στην ανάδειξη της γραμματικής των παιδιών με άμεσο τρόπο, χωρίς να περιορίζεται σε απαντήσεις κλειστού τύπου (ναι/όχι), οι οποίες απαιτούν μετέπειτα διαδικασίες επιβεβαίωσης των απαντήσεων (ότι όντως αντιπροσωπεύουν τη γραμματική των παιδιών).

- Επιτρέπει την παρατήρηση πιθανών διαφορών, οι οποίες μπορεί να υφίστανται μεταξύ της γραμματικής των παιδιών σε σχέση με αυτή των ενηλίκων.
- Μέσω αυτής, ο ερευνητής είναι ικανός να ελέγχει το νόημα που σχετίζεται με την απάντηση-στόχο, με αποτέλεσμα να περιορίζονται τυχόν δυσκολίες αντίληψης του νοήματος που εκφράζει το παιδί, όπως συμβαίνει συχνά με τη μέθοδο καταγραφής της αυθόρμητης ομιλίας παιδιών.
- Δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή να εκμαιεύσει απαντήσεις που αντιστοιχούν σε πολύπλοκες συντακτικές και γραμματικές δομές, οι οποίες δεν εμφανίζονται συχνά τόσο στον αυθόρμητο λόγο των παιδιών όσο και στον ενηλίκων.
- Προσφέρει συγκέντρωση μεγάλου αριθμού δεδομένων σε μία μόλις συνεδρία με το υπό εξέταση άτομο, σε αντίθεση με άλλες μεθόδους, στις οποίες μπορεί να χρειάζονται μήνες ή χρόνια για να συλλεχθούν τα δεδομένα.

Ολοκληρώνοντας, έχει προταθεί πως η παραγωγή προτάσεων μέσω εκμαίευσης είναι κατάλληλη για την αξιολόγηση επιστημονικών υποθέσεων. Ειδικότερα, με τη χρήση της παρούσας μεθόδου και την πραγματοποίηση σωστών ελέγχων αναδεικνύεται όχι μόνο όσα μπορούν να εκφέρουν τα παιδιά, αλλά και όσα δεν είναι ικανά να παράγουν στο λόγο τους.

Συνεπώς, για την μελέτη της παραγωγής των ρηματικών χρόνων στα παιδιά προσχολικής ηλικίας, δημιουργήθηκε ως υλικό μέτρησης μια ειδικά διαμορφωμένη δοκιμασία εκμαίευσης χρόνων, προσαρμοσμένη στις δυνατότητες των παιδιών. Η δοκιμασία αυτή αποτελείται από 6 έγχρωμες εικόνες, που λειτουργούν ταυτόχρονα ως κίνητρο προσέλευσης ενδιαφέροντος αλλά και ως οπτικό βοήθημα για τα παιδιά. Οι εικόνες αυτές απεικονίζουν ενέργειες από οικείες/καθημερινές καταστάσεις. Τα ρήματα που εκφράζονται μέσω των εικόνων είναι τρία:

- Το ρήμα «**πίνω**», το οποίο αφορά στις εικόνες **1** και **3**

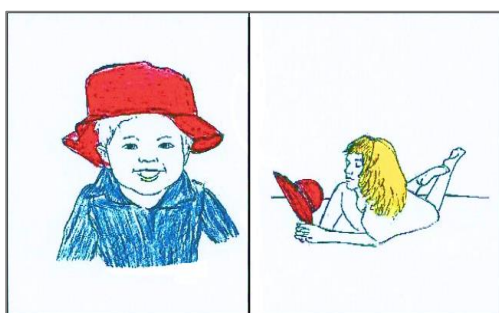


Εικόνα 1

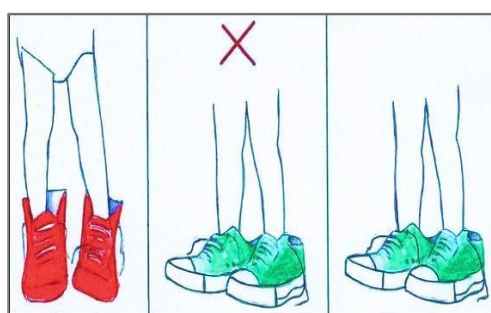


Εικόνα 3

- Το ρήμα «**φοράω**», το οποίο αντιπροσωπεύεται από τις εικόνες **2** και **4**

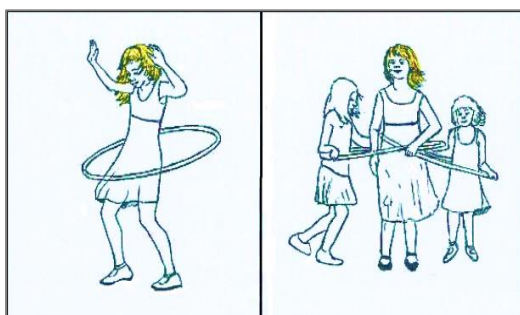


Εικόνα 2

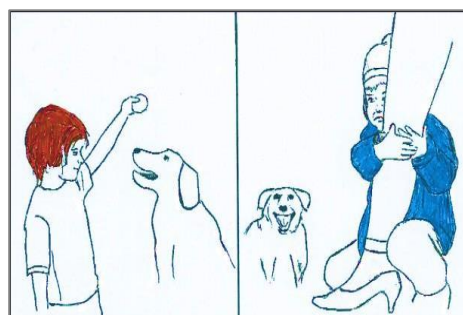


Εικόνα 4

- Το ρήμα «**παίζω**», το οποίο αντίστοιχα αφορά στις εικόνες **5** και **6**.



Εικόνα 5



Εικόνα 6

Επομένως, κάθε ρήμα αντιπροσωπεύεται από δύο εικόνες. Τα κριτήρια σύμφωνα με τα οποία επιλέχθηκαν τα συγκεκριμένα ρήματα είναι η υψηλή συχνότητα και η οικειότητα τους στο λόγο των παιδιών.

Για κάθε ρήμα δημιουργήθηκαν 5 διαφορετικές προτάσεις, όπου καθεμία εκφράζει ένα συγκεκριμένο χρόνο. Οι ρηματικοί χρόνοι που εξετάζονται στην παρούσα δοκιμασία είναι:

- Παρελθοντικοί (αόριστος και παρατατικός)
- Παροντικοί (παρακείμενος) και
- Μελλοντικοί (στιγμιαίος/συνοπτικός μέλλοντας και εξακολουθητικός μέλλοντας).

Ακόμη, για κάθε εικόνα του εκάστοτε ρήματος, χρησιμοποιούνται στις περισσότερες προτάσεις διαφορετικά χρονικά επιρρήματα και χρονικές εκφράσεις, τα οποία προσδιορίζουν την επιλογή ενός συγκεκριμένου ρηματικού χρόνου. Η επιλογή των χρονικών επιρρημάτων και εκφράσεων έγινε σύμφωνα με τη Βασική Γραμματική της Ελληνικής (Τζεβελέκου, Κάντζου & Σταμούλη, 2007) και τη Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας: 'Α, 'Β, 'Γ Γυμνασίου (Χατζησαββίδης και Χατζησαββίδου, 2009). Συμπερασματικά, κάθε παιδί αναμενόταν να παράγει 5 διαφορετικούς ρηματικούς χρόνους για κάθε εικόνα (σύνολο: 30 ρηματικές παραγωγές) (Παράρτημα Γ.2).

Επιπλέον, δημιουργήθηκε μία φόρμα καταγραφής απαντήσεων για κάθε παιδί. Στην αρχική σελίδα αναγραφόταν το ονοματεπώνυμο, το φύλο και η ηλικία του παιδιού, ενώ στην δεύτερη σελίδα ο εξεταστής σημείωνε αν η απάντηση του παιδιού ήταν στοχευμένη ή μη¹. Επίσης, στην περίπτωση κατά την οποία ένα παιδί δεν παρήγαγε τον αναμενόμενο ρηματικό χρόνο, πραγματοποιούνταν καταγραφή της μη στοχευμένης απάντησής του (Παράρτημα Γ.2).

Τέλος, η παρούσα δοκιμασία που χρησιμοποιήθηκε στα παιδιά, χορηγήθηκε και στην ομάδα των ενηλίκων με ορισμένες παραλλαγές. Συγκεκριμένα, στους ενήλικες δόθηκε η ίδια δοκιμασία με γραπτή παραγωγή των προτάσεων καθώς και με απόσυρση του οπτικού ερεθίσματος (εικόνες). Η απόσυρση του οπτικού ερεθίσματος στους ενήλικες έγκειται στο γεγονός ότι, οι ενήλικες είναι ικανοί να διαβάσουν το δοσμένο ερέθισμα ενώ αντίθετα στα παιδιά το οπτικό ερέθισμα υπήρξε

¹ Η απάντηση- στόχος ορίζεται ως «σωστή απάντηση» και η μη προσδοκώμενη απάντηση ως «λανθασμένη απάντηση».

ενισχυτικό για την καλύτερη κατανόηση και εκμείευση των ρημάτων (Παράρτημα Γ.3).

3.4. Διαδικασία Μέτρησης

Όλες οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν στα πλαίσια του εκάστοτε σχολείου. Σε κάθε σχολείο επιλέχθηκε μια ήσυχη τάξη χωρίς έντονα χρώματα ή πολλά αντικείμενα που θα διασπούσαν την προσοχή των παιδιών κατά τη διαδικασία της συνεδρίας. Κάθε παιδί εξετάστηκε μεμονωμένα σε δύο συνεδρίες. Η πρώτη συνεδρία είχε διάρκεια 10-15 λεπτών, όπου πραγματοποιούνταν η αρχική γνωριμία με το παιδί και η χορήγηση της Δοκιμασίας Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας – Εικόνες Δράσης (Βογινδρούκας κ.α., 2011). Η δεύτερη συνεδρία πραγματοποιούνταν την επόμενη μέρα και διαρκούσε 30 λεπτά, στην οποία χορηγούταν στο παιδί η δοκιμασία εκμείευσης ρηματικών χρόνων. Κατά τη διάρκεια των συνεδριών δεν υπήρχε παρουσία του εκπαιδευτικού προσωπικού ή της διεύθυνσης του εκάστοτε σχολείου. Παρόλα αυτά, πριν την έναρξη των συνεδριών είχαν ενημερωθεί για το υλικό που θα χορηγούνταν στα παιδιά.

Στην πρώτη συνεδρία, όπου δόθηκε η Δοκιμασία Πληροφοριακής και Γραμματικής Επάρκειας – Εικόνες Δράσης (Βογινδρούκας κ.α., 2011), ζητήθηκε από τα παιδιά αφού παρατηρήσουν προσεκτικά κάθε εικόνα να απαντήσουν στην ερώτηση που τους διατύπωνε ο εξεταστής. Παράλληλα, ο εξεταστής κατέγραφε την απάντηση του παιδιού στην ειδική φόρμα καταγραφής της παρούσας δοκιμασίας. Για κάθε απάντηση δινόταν λεκτική επιβράβευση ως ενίσχυση (για παράδειγμα, «Καλή προσπάθεια!», «Μπράβο!»).

Κατά τη διάρκεια της δεύτερης συνεδρίας, στην οποία χρησιμοποιήθηκε η δοκιμασία εκμείευσης ρηματικών χρόνων, ζητήθηκε από τα παιδιά να παρατηρήσουν τη εικόνα που τους δίνονταν κάθε φορά. Έπειτα, ο εξεταστής έδινε την εξής οδηγία στο κάθε παιδί: «Άκου τι θα σου πω και συνέχισε την πρόταση». Στη συνέχεια, διατύπωνε μία πρόταση μη ολοκληρωμένη που αντιπροσώπευε την εικόνα και το παιδί καλούνταν να απαντήσει χρησιμοποιώντας το ρήμα σε χρόνο ενεστώτα.

Η πρόταση αυτή λειτουργούσε ως παράδειγμα, με σκοπό την καλύτερη κατανόηση της δοκιμασίας από μέρος του παιδιού. Για παράδειγμα στην εικόνα 1, στην οποία αντιστοιχεί το ρήμα «πίνω», ο εξεταστής διατύπωνε την εξής μη ολοκληρωμένη

πρόταση: «Η Κατερίνα τώρα.....» και περίμενε από το παιδί να συνεχίσει λέγοντας «.....πίνει χυμό».



Εικόνα 1. Δοκιμασία Παραγωγής Ρηματικών Χρόνων

Οι απαντήσεις των παιδιών, όπως προαναφέρθηκε, καταγράφονταν σε ειδική φόρμα. Στο τέλος της δοκιμασίας, δινόταν σε κάθε παιδί ένα αυτοκόλλητο ως επιβράβευση της προσπάθειάς τους.

Η δοκιμασία αυτή δόθηκε στους ενήλικες σε γραπτή μορφή, όπου τους ζητήθηκε να διαβάσουν τις προτάσεις και να καταγράψουν για κάθε πρόταση τον κατάλληλο χρόνο του ρήματος, το οποίο δινόταν σε παρένθεση (Παράρτημα Γ.3).

3.5. Ανάλυση Αποτελεσμάτων

Για την εισαγωγή, επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 20 for WINDOWS για Κοινωνικές Επιστήμες (Statistical Package for the Social Sciences), το οποίο δίνει τη δυνατότητα χειρισμού μεγάλων ομάδων δεδομένων και την πραγματοποίηση εξαιρετικά περίπλοκων στατιστικών αναλύσεων. Η στατιστική ανάλυση των δεδομένων δομήθηκε ως εξής:

- **Περιγραφική Ανάλυση:** τα δεδομένα οργανώθηκαν και ταξινομήθηκαν προκειμένου να παρουσιαστούν πίνακες συχνοτήτων με τη μορφή γραφικών αναπαραστάσεων για τις εξεταζόμενες μεταβλητές.
- **Επαγωγική Ανάλυση:** πραγματοποιούνται έλεγχοι ανεξαρτησίας χ^2 και παρατίθενται τα αποτελέσματά τους. Κατά τη διεξαγωγή των ελέγχων εξετάστηκαν οι σχέσεις των μεταβλητών σε επίπεδα στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\alpha=0,05$). Σημειώνεται ότι για να υπάρξει εξάρτηση μεταξύ δύο μεταβλητών θα πρέπει $p\text{-value} < \alpha$, όπου α = επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας.

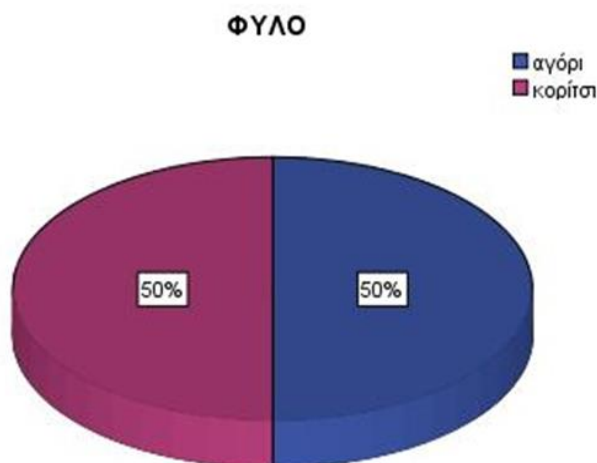
4. ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ

Ακολουθεί η προβολή των συχνοτήτων για τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος (παιδιά) και η παρουσίαση των ρηματικών χρόνων που παράγονται συχνότερα από τα παιδιά (ομάδα μελέτης) σε αντιπαράθεση με τους ενήλικες (ομάδα ελέγχου). Επιπλέον, παρουσιάζονται τα αποτελέσματα για τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 της παραγωγής ρηματικών χρόνων σε σχέση με την ηλικία και το φύλο του δείγματος. Αναλυτικότερα, πραγματοποιείται σύγκριση της παραγωγής των ρηματικών χρόνων ανάμεσα στα παιδιά των δύο ηλικιακών ομάδων (4,5- 5,4 και 5,5- 6,4) καθώς και σύγκριση της παραγωγής των ρηματικών χρόνων ανάμεσα σε παιδιά (πειραματική ομάδα) και σε ενήλικες (ομάδα ελέγχου). Επιπρόσθετα, συγκρίνονται τα αποτελέσματα των απαντήσεων που έδωσαν τα αγόρια σε σχέση με αυτά που έδωσαν τα κορίτσια. Για την απεικόνιση χρησιμοποιούνται γραφήματα και πίνακες, ενώ επιπλέον πίνακες συχνοτήτων διατίθενται στο Παράρτημα Α.

4.1. Δημογραφικά Στοιχεία

Φύλο συμμετεχόντων

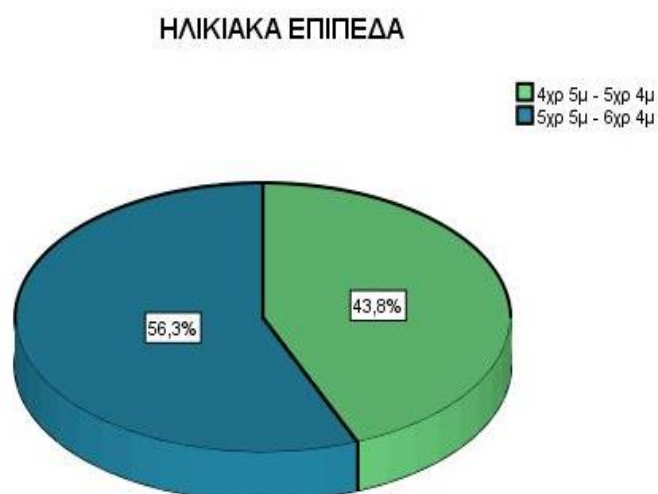
Ξεκινώντας από το φύλο του δείγματος, στο γράφημα 4.1.1. παρατηρείται ότι το ποσοστό των αγοριών και των κοριτσιών είναι ισόποσο (50%).



Γράφημα 4.1.1: Φύλο Συμμετεχόντων

Ηλικία συμμετεχόντων

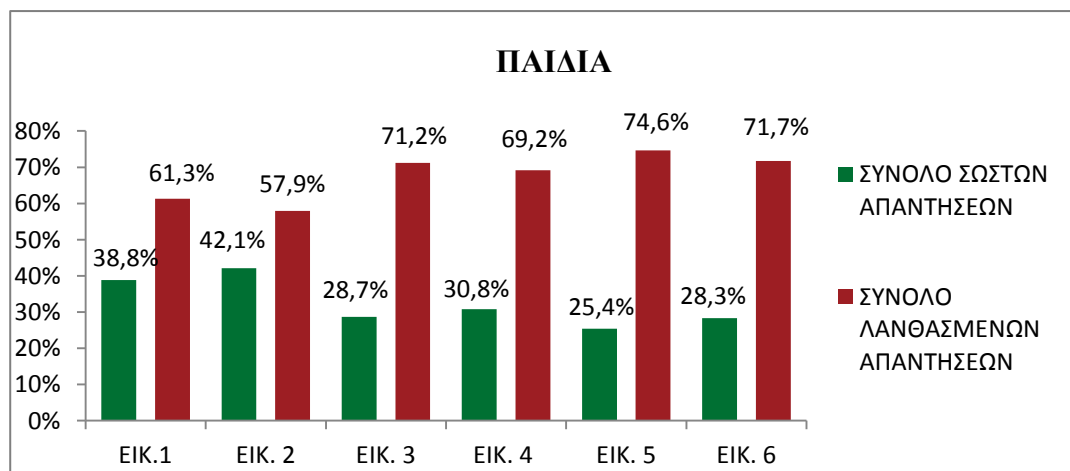
Για το σκοπό της παρούσας έρευνας, η ηλικία των παιδιών χωρίστηκε σε δύο ηλικιακές ομάδες και όπως διαφαίνεται στο γράφημα 4.1.2, η ομάδα με το μεγαλύτερο ποσοστό απαντήσεων προέρχεται από τα παιδιά ηλικίας 5,5- 6,4 ετών (56,3%) και ακολουθούν τα παιδιά ηλικίας 4,5- 5,4 ετών (43,8%).



Γράφημα 4.1.2: Ηλικιακές Ομάδες Συμμετεχόντων

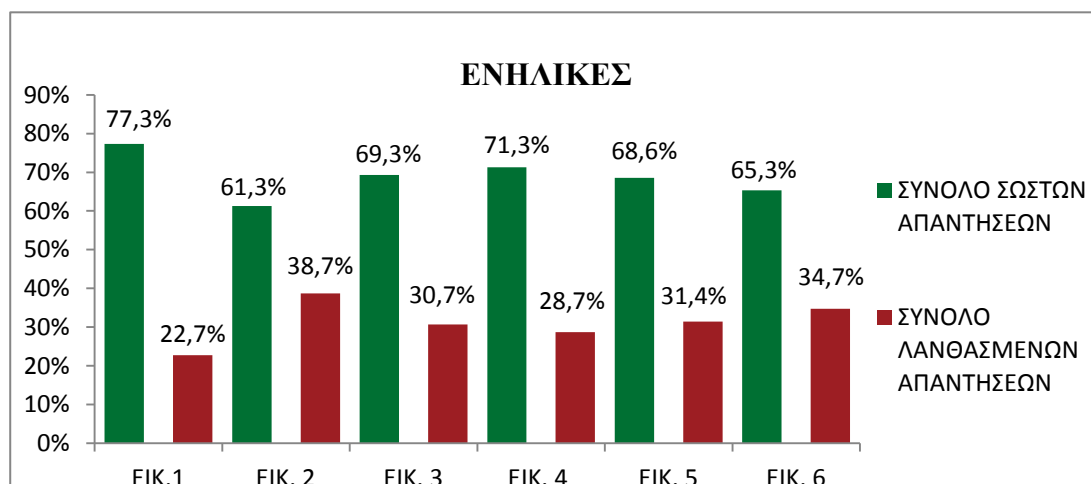
4.2. Σύνολο Απαντήσεων Συμμετεχόντων

Προτού παρουσιαστεί η συχνότητα παραγωγής των ρηματικών χρόνων στο λόγο των παιδιών κρίνεται σκόπιμο να προβληθεί το σύνολο των απαντήσεων που δόθηκαν σε κάθε εικόνα από τους συμμετέχοντες. Ειδικότερα, ως προς τα παιδιά, από το σύνολο των απαντήσεών τους, προέκυψε ότι οι περισσότερες απαντήσεις ήταν λανθασμένες. Στο γράφημα που ακολουθεί (γράφημα 4.2.1) εμφανίζεται το ποσοστό των σωστών και λανθασμένων απαντήσεων που δόθηκαν από τα παιδιά για κάθε εικόνα.



Γράφημα 4.2.1: Σύνολο Απαντήσεων Παιδιών

Αντιστοίχως, στο παρακάτω γράφημα (γράφημα 4.2.2) εμφανίζονται τα ποσοστά των συνολικών απαντήσεων που δόθηκαν από τους ενήλικες για κάθε εικόνα. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι από το σύνολο των απαντήσεων, οι περισσότερες ήταν σωστές, με ποσοστό άνω του 60%.



Γράφημα 4.2.2: Σύνολο Απαντήσεων Ενήλικες

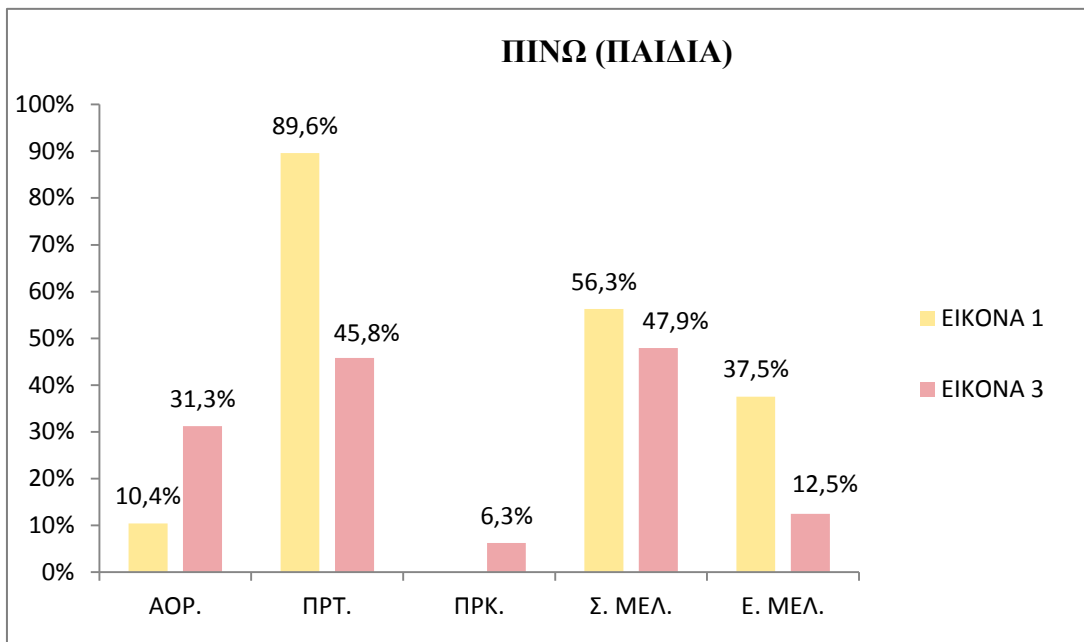
4.3. Συχνότητα Παραγωγής Ρηματικών Χρόνων

Στη συνέχεια παρουσιάζονται αναλυτικά οι σχετικές συχνότητες εμφάνισης των ρηματικών χρόνων των σωστών απαντήσεων για κάθε ρήμα που εξετάστηκε. Για την καλύτερη προβολή των αποτελεσμάτων, πραγματοποιήθηκε ομαδοποίηση των απαντήσεων αναφορικά με το ρήμα που χρησιμοποιήθηκε σε κάθε εικόνα. Επομένως, όπως προαναφέρθηκε στο κεφάλαιο 3.3.2., για το ρήμα «**πίνω**» παρουσιάζονται οι απαντήσεις που αφορούν στις εικόνες **1** και **3**, για το ρήμα «**φοράω**» προκύπτουν οι απαντήσεις που δόθηκαν για τις εικόνες **2** και **4**, ενώ στο ρήμα «**παίζω**» αντιστοιχούν οι απαντήσεις στις εικόνες **5** και **6**.

Στα γραφήματα που ακολουθούν (γράφημα 4.3.1α και 4.3.1β) παρουσιάζεται η συχνότητα παραγωγής των χρόνων για το ρήμα «πίνω» που προκύπτει από τις σωστές απαντήσεις των παιδιών και των ενηλίκων.

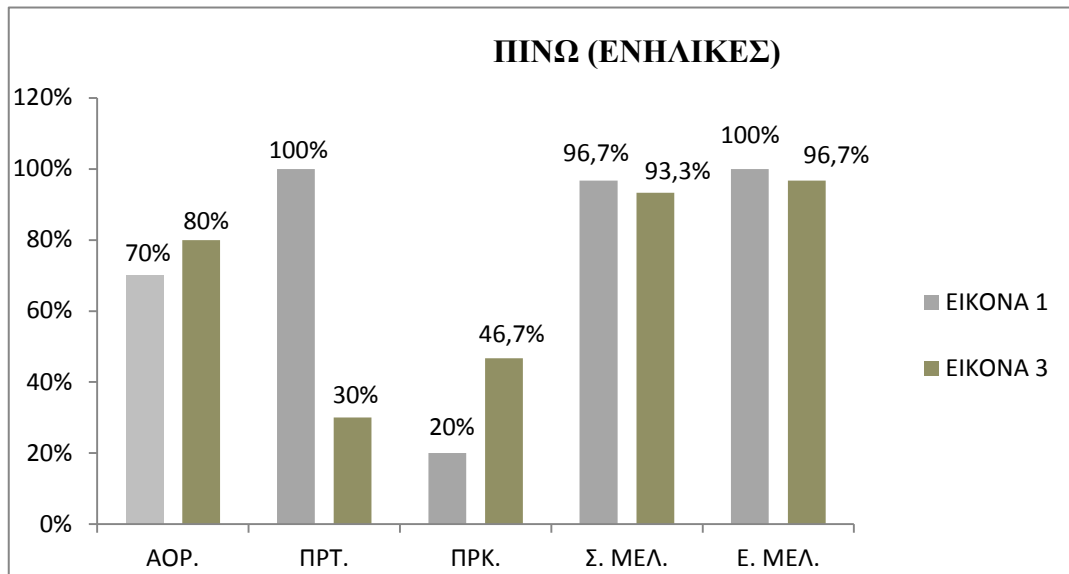
Αναλυτικότερα, όσον αφορά στις απαντήσεις των παιδιών, όπως παρατηρείται στο γράφημα 4.3.1α, και στις δύο εικόνες (εικόνα 1 και εικόνα 3) φαίνεται ότι από τους παρελθοντικούς χρόνους, οι περισσότερες σωστές απαντήσεις δόθηκαν στον παρατατικό (εικ.1= 89,6%, εικ.3= 45,8%) σε σχέση με τον αόριστο (εικ.1= 10,4% , εικ.3= 31,3%). Ακόμη, ως προς τους μελλοντικούς χρόνους, παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα παραγωγής του στιγμιαίου/συνοπτικού μέλλοντα (εικ.1= 56,3%, εικ.3= 47,9%) σε αντίθεση με τον εξακολουθητικό μέλλοντα (εικ.1= 37,5%, εικ.3= 12,5%). Επιπλέον, όσον αφορά τον παρακείμενο, δεν παρατηρείται καμία σωστή απάντηση στην εικόνα 1, ενώ στην εικόνα 3 απαντώνται μόλις τρεις σωστές απαντήσεις (σε ποσοστό 6,3%).

Συγκριτικά μεταξύ των εικόνων 1 και 3, παρόλο που και οι δύο αναφέρονται στο ίδιο ρήμα παρουσιάζουν σημαντικές διαφορές. Ειδικότερα, παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα παραγωγής του αορίστου στην εικόνα 3 σε σχέση με την εικόνα 1. Ακόμη, όσον αφορά τη χρήση του παρατατικού, του στιγμιαίου/συνοπτικού και εξακολουθητικού μέλλοντα, παρουσιάζονται περισσότερες σωστές απαντήσεις στην εικόνα 1 σε σχέση με την εικόνα 3.



Γράφημα 4.3.1α: Συχνότητες σωστών απαντήσεων παιδιών για το ρήμα «ΠΙΝΩ»

Σε αντίθεση με τα παιδιά, όπως παρατηρείται στο γράφημα 4.3.1β, οι ενήλικες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων σε όλους τους ρηματικούς χρόνους, το οποίο αφορά και στις δύο εικόνες. Συγκεκριμένα, ως προς τους παρελθοντικούς χρόνους, αν και παρατηρούνται και στις δύο εικόνες παρόμοια ποσοστά σωστών απαντήσεων για τον αόριστο (εικ.1= 70% και εικ.3= 80%), δεν παρατηρείται το ίδιο και για τον παρατατικό (εικ.1= 100% και εικ.3= 30%). Επιπρόσθετα, όσον αφορά στους μελλοντικούς χρόνους, τόσο ο στιγμιαίος/συνοπτικός όσο και ο εξακολουθητικός μέλλοντας παρουσιάζουν υψηλά ποσοστά σωστής ρηματικής παραγωγής (που ξεπερνούν το 90% και στις δύο εικόνες), με μια μικρή υπεροχή στην παραγωγή του εξακολουθητικού μέλλοντα. Τέλος, ο παρακείμενος, παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα στην εικόνα 3 (εικ.3= 46,7%) σε αντίθεση με την εικόνα 1 (εικ.1= 20%).

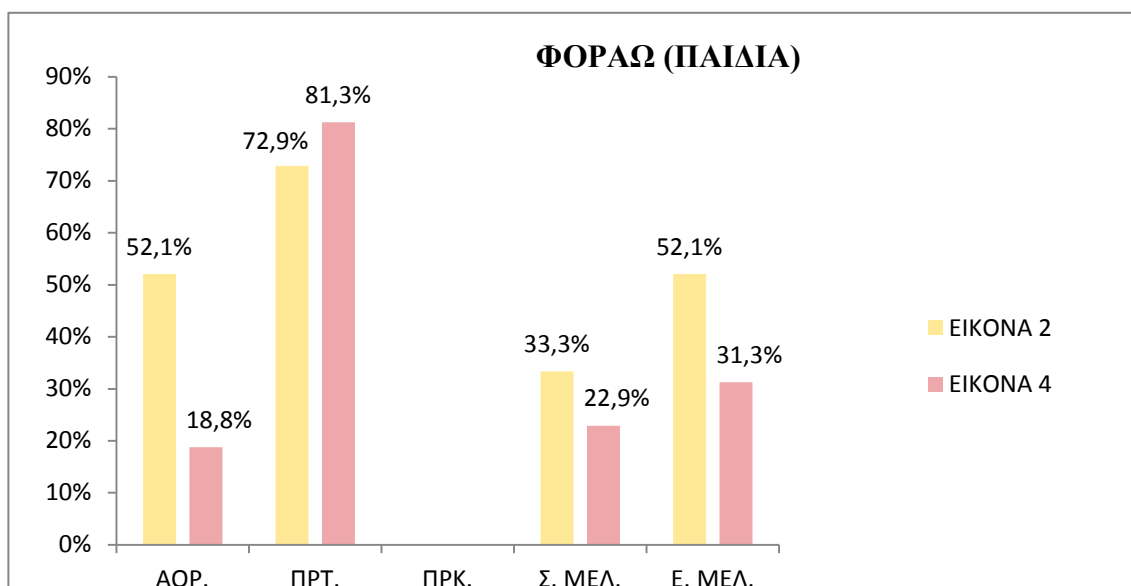


Γράφημα 4.3.1β: Συχνότητες σωστών απαντήσεων ενηλίκων για το ρήμα «ΠΙΝΩ»

Στη συνέχεια, τα επόμενα γραφήματα (γραφήματα 4.3.2α και 4.3.2β) παρουσιάζουν τη συχνότητα σωστών απαντήσεων για το ρήμα «φοράω» στα παιδιά και στους ενήλικες.

Ειδικότερα, όσον αφορά στα παιδιά (γράφημα 4.3.2α), οι περισσότερες σωστές απαντήσεις και στις δυο εικόνες (εικόνα 2 και εικόνα 4), οι οποίες αφορούν στους παρελθοντικούς χρόνους, εντοπίστηκαν στον παρατατικό (εικ.2= 72,9%, εικ.4= 81,3%) συγκριτικά με τον αόριστο (εικ.2= 52,1%, εικ.4= 18,8%). Αναφορικά με τους μελλοντικούς χρόνους, επισημαίνεται μεγαλύτερη συχνότητα παραγωγής του εξακολουθητικού μέλλοντα (εικ.2= 52,1%, εικ.4= 31,3%) εν αντιθέσει με τον στιγμιαίο/συνοπτικό μέλλοντα (εικ.2= 33,3%, εικ.4= 22,9%). Σχετικά με τον παρακείμενο, δεν παρατηρείται καμία σωστή απάντηση και για τις δυο εικόνες.

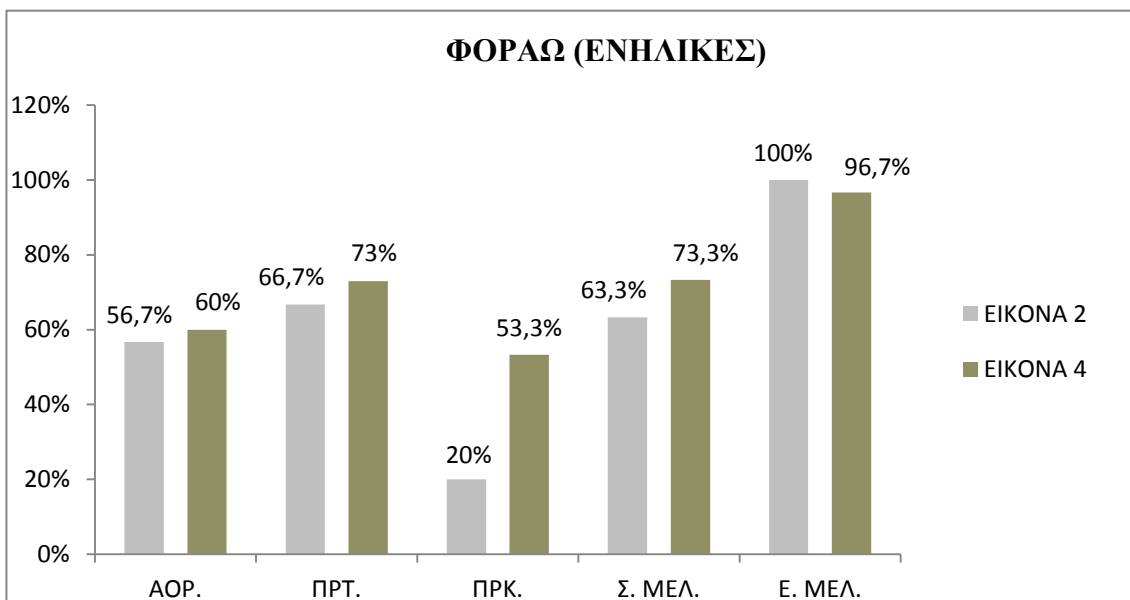
Συγκριτικά μεταξύ των εικόνων 2 και 4, παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα παραγωγής του παρατατικού στην εικόνα 4 σε σχέση με την εικόνα 2. Παράλληλα, όσον αφορά τη χρήση του αορίστου, του στιγμιαίου/συνοπτικού και εξακολουθητικού μέλλοντα, παρουσιάζεται μεγαλύτερη συχνότητα σωστών απαντήσεων στην εικόνα 2 σε σχέση με την εικόνα 4.



Γράφημα 4.3.2α: Συχνότητες σωστών απαντήσεων παιδιών για το ρήμα «ΦΟΡΑΩ»

Αντίστοιχα, στο γράφημα 4.3.2β, παρουσιάζεται το ποσοστό των σωστών απαντήσεων που δόθηκαν από τους ενήλικες. Αν και παρατηρούνται στους περισσότερους χρόνους μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων σε σύγκριση με τα παιδιά, δεν ισχύει το ίδιο για τον παρατατικό. Συγκεκριμένα, για το ρήμα «φοράω», οι ενήλικες εμφανίζουν μικρότερο ποσοστό σωστών απαντήσεων και στις δύο εικόνες (εικ.2= 66,7% και εικ.4= 73%) σε σχέση με τα παιδιά (εικ.2= 72,9 % και εικ.4= 81,3%). Ακόμη, και στις δύο εικόνες, για τις απαντήσεις που σχετίζονταν με την έκφραση του παρελθόντος, παρατηρείται ότι τόσο τα παιδιά όσο και οι ενήλικες παρουσιάζουν περισσότερες σωστές απαντήσεις στον παρατατικό σε σχέση με τον αόριστο. Το ίδιο φαίνεται να ισχύει και για τους μελλοντικούς χρόνους καθώς και στις δύο εικόνες, ο εξακολουθητικός μέλλοντας εμφανίζεται με μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων τόσο στα παιδιά όσο και στους ενήλικες σε αντίθεση με τον στιγμιαίο/συνοπτικό μέλλοντα.

Ολοκληρώνοντας, οι ενήλικες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συχνότητα σωστών απαντήσεων για τον παρακείμενο στην εικόνα 4 σε σχέση με την εικόνα 2.



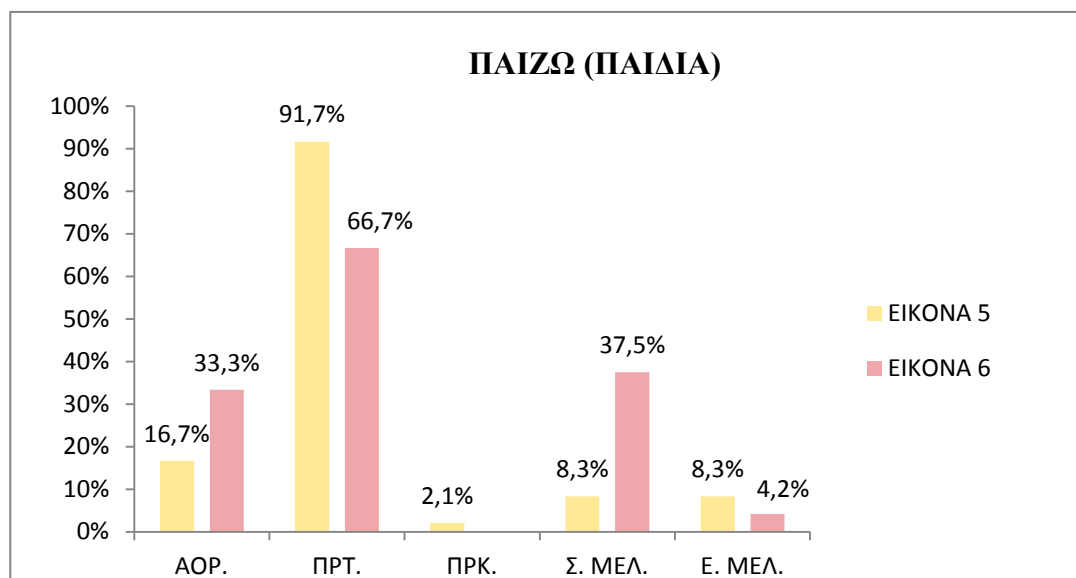
Γράφημα 4.3.2β: Συχνότητες σωστών απαντήσεων ενηλίκων για το ρήμα «ΦΟΡΑΩ»

Στα τελευταία γραφήματα (γραφήματα 4.3.3α και 4.3.3β) απεικονίζεται η συχνότητα παραγωγής των χρόνων για το ρήμα «παίζω» στην ομάδα των παιδιών αλλά και των ενηλίκων.

Συγκεκριμένα, σχετικά με τους παρελθοντικούς χρόνους των εικόνων 5 και 6 σημειώνεται ότι οι περισσότερες σωστές απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά ήταν σε χρόνο παρατατικό (εικ.5= 91,7% , εικ.6= 66,7%) και οι λιγότερες στον αόριστο (εικ.5= 16,7% , εικ.6= 33,3%). Ακόμη, ως προς τους μελλοντικούς χρόνους (στιγμιαίος/συνοπτικός και εξακολουθητικός μέλλοντας), για την εικόνα 5 παρουσιάζεται ίδιο ποσοστό σωστών απαντήσεων (8,3%). Ωστόσο, όσον αφορά την εικόνα 6, παρατηρείται μεγαλύτερη συχνότητα ρηματικής παραγωγής του στιγμιαίου/συνοπτικού μέλλοντα (εικ.6= 37,5%) σε αντίθεση με τον εξακολουθητικό μέλλοντα (εικ.6= 4,2%). Παράλληλα, στον παρακείμενο, δίνεται μόλις μια σωστή απάντηση για την εικόνα 5 (ποσοστό 2,1%), ενώ δεν παρατηρείται καμία σωστή απάντηση για την εικόνα 6.

Μολονότι και οι δυο εικόνες 5 και 6 αναφέρονται στο ίδιο ρήμα παρουσιάζουν και αυτές εξίσου σημαντικές διαφορές μεταξύ τους. Συγκεκριμένα, επισημαίνεται μεγαλύτερη συχνότητα σωστών απαντήσεων στον παρατατικό για την εικόνα 5 σε σχέση με την εικόνα 6. Αναφορικά με τη χρήση του αορίστου και του στιγμιαίου/συνοπτικού μέλλοντα, παρατηρούνται περισσότερες απαντήσεις στην

εικόνα 6 συγκριτικά με την εικόνα 5. Αντιθέτως, όσον αφορά τη χρήση του εξακολουθητικού μέλλοντα, σημειώνονται περισσότερες σωστές απαντήσεις στην εικόνα 5 εν αντιθέσει με την εικόνα 6. Εντούτοις το ποσοστό σωστών απαντήσεων του συγκεκριμένου χρόνου και για τις δύο εικόνες είναι σημαντικά μικρό.

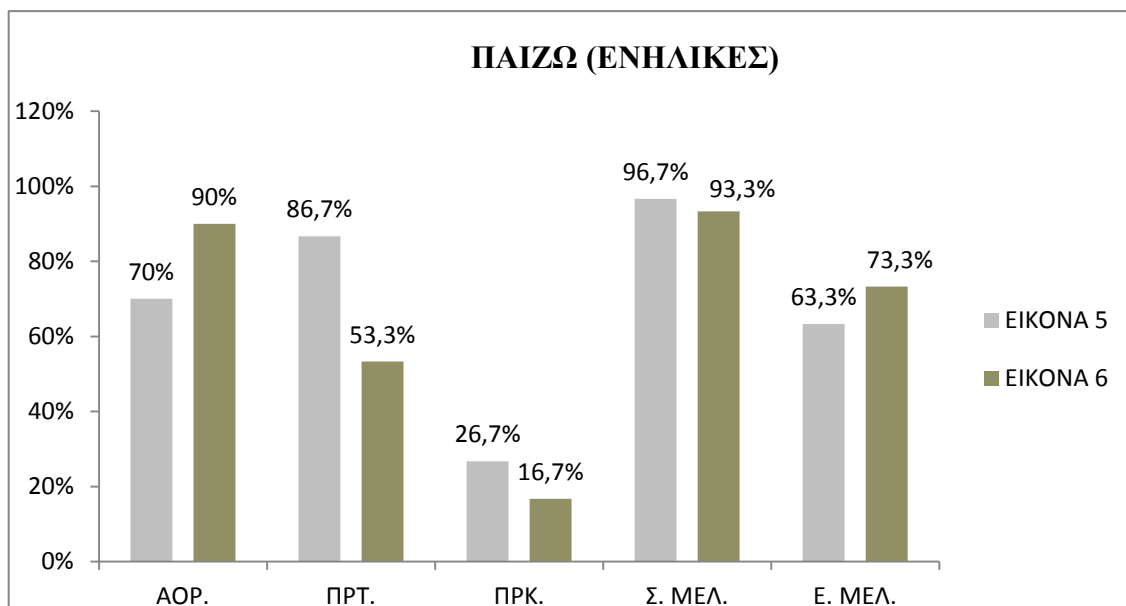


Γράφημα 4.3.3α: Συχνότητες σωστών απαντήσεων παιδιών για το ρήμα «ΠΑΙΖΩ»

Ολοκληρώνοντας, όσον αφορά στις σωστές απαντήσεις των ενηλίκων για το ρήμα «παίζω», παρατηρείται μεγαλύτερο ποσοστό στους περισσότερους ρηματικούς χρόνους και στις δύο εικόνες (εικόνα 5 και εικόνα 6) συγκριτικά με τις απαντήσεις των παιδιών. Ωστόσο, ως προς τον παρατατικό, φαίνεται να υπερισχύουν οι απαντήσεις των παιδιών και στις δύο εικόνες (εικ.5= 91,7% και εικ.6= 66,7%) σε σύγκριση με αυτές των ενηλίκων (εικ.5= 86,7% και εικ.6= 53,3%). Σχετικά με την εικόνα 5 για την έκφραση του παρελθόντος, παρατηρείται ότι οι ενήλικες παρουσιάζουν μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων στον παρατατικό, ενώ για την εικόνα 6 εμφανίζουν μεγαλύτερο ποσοστό στον αόριστο.

Όσον αφορά στους μελλοντικούς χρόνους, ο στιγμιαίος/συνοπτικός μέλλοντας παρουσιάζει μεγαλύτερη συχνότητα και στις δύο εικόνες σε σχέση με τον εξακολουθητικό μέλλοντα.

Τέλος, ο παρακείμενος εμφανίζει μεγαλύτερο ποσοστό σωστών απαντήσεων στην εικόνα 5 εν αντιθέσει με την εικόνα 6.



Γράφημα 4.3.3β: Συχνότητες σωστών απαντήσεων ενηλίκων για το ρήμα «ΠΑΙΖΩ»

4.4. Η Επίδραση της Ηλικίας των Παιδιών στην Παραγωγή Ρηματικών Χρόνων

Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε έλεγχος ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων των παιδιών (ηλικιακές ομάδες: 4,5-5,4 και 5,5-6,4). Συγκεκριμένα, μελετήθηκε η επίδραση της ηλικίας των παιδιών στην σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων της ελληνικής. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών».
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών».

Από τον έλεγχο χ^2 παρατηρήθηκε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\alpha=0,05$) το p -value $> 0,05$, γεγονός που καταδεικνύει ότι η εναλλακτική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η μηδενική (H_0). Συμπερασματικά, οι μεταβλητές ηλικία και σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους. Αυτό συνεπάγεται ότι η σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών.

Αναλυτικότερα, στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 4.4.1.) παρατηρείται ότι στο ρήμα «**πίνω**», το οποίο αντιπροσωπεύεται από τις εικόνες 1 και 3, για κάθε μια από τις προτάσεις το p -value είναι μεγαλύτερο του 5% (p -value $> 0,05$). Συμπερασματικά, δεν παρατηρείται εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας των παιδιών και της σωστής παραγωγής των ρηματικών χρόνων.

Ρ. ΧΡΟΝΟΙ	ΠΙΝΩ			
	ΕΙΚΟΝΑ 1		ΕΙΚΟΝΑ 3	
	χ^2	p-value	χ^2	p-value
ΑΟΡΙΣΤΟΣ	,032	,858 (ανεξάρτητη)	,962	,327 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	,599	,439 (ανεξάρτητη)	,133	,715 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ	όχι απάντηση	όχι απάντηση	2,489	,115 (ανεξάρτητη)
Σ. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,012	,912 (ανεξάρτητη)	1,443	,230 (ανεξάρτητη)
Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,006	,940 (ανεξάρτητη)	1,463	,226 (ανεξάρτητη)

Πίνακας 4.4.1: Σχέση εξάρτησης μεταξύ ηλικίας παιδιών και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων για το ρήμα «ΠΙΝΩ»

Επιπλέον, όσον αφορά το ρήμα «**φοράω**» (εικόνες **2** και **4**) παρατηρώντας τον παρακάτω πίνακα (πίνακας 4.4.2.) εξάγονται παρόμοια συμπεράσματα. Για κάθε μια από τις προτάσεις του συγκεκριμένου ρήματος, το p-value είναι μεγαλύτερο του 5% (p-value >0,05). Για αυτό το λόγο, και στην παρούσα περίπτωση, οι μεταβλητές ηλικία και σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων δεν έχουν καμία σχέση μεταξύ τους.

Ρ. ΧΡΟΝΟΙ	ΦΟΡΑΩ			
	ΕΙΚΟΝΑ 2		ΕΙΚΟΝΑ 4	
	χ^2	p-value	χ^2	p-value
ΑΟΡΙΣΤΟΣ	,001	,971 (ανεξάρτητη)	2,086	,149 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	,738	,390 (ανεξάρτητη)	2,364	,124 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ	όχι απάντηση	όχι απάντηση	όχι απάντηση	όχι απάντηση
Σ. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	1,524	,217 (ανεξάρτητη)	1,574	,210 (ανεξάρτητη)
Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,001	,971 (ανεξάρτητη)	0,75	,784 (ανεξάρτητη)

Πίνακας 4.4.2: Σχέση εξάρτησης μεταξύ ηλικίας παιδιών και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων για το ρήμα «ΦΟΡΑΩ»

Ολοκληρώνοντας, για όλες τις προτάσεις που αναφέρονται στο ρήμα «**παίζω**» (εικόνες **5** και **6**), όπως φαίνεται στον ακόλουθο πίνακα (πίνακας 4.4.3.) το p-value υπερβαίνει το 5% (p-value >0,05) και ως εκ τούτου δεν παρατηρείται εξάρτηση μεταξύ της ηλικίας και της σωστής παραγωγής των ρηματικών χρόνων.

Ρ. ΧΡΟΝΟΙ	ΠΑΙΖΩ			
	ΕΙΚΟΝΑ 5		ΕΙΚΟΝΑ 6	
	χ^2	p-value	χ^2	p-value
ΑΟΡΙΣΤΟΣ	,152	,696 (ανεξάρτητη)	,381	,537 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	,069	,792 (ανεξάρτητη)	,000	1,000 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ	1,313	,252 (ανεξάρτητη)	όχι απάντηση	όχι απάντηση
Σ. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,069	,792 (ανεξάρτητη)	1,270	,260 (ανεξάρτητη)
Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,623	,430 (ανεξάρτητη)	1,623	,203 (ανεξάρτητη)

Πίνακας 4.4.3: Σχέση εξάρτησης μεταξύ ηλικίας παιδιών και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων για το ρήμα «ΠΑΙΖΩ».

4.5. Η Επίδραση του Φύλου των Παιδιών στην Παραγωγή Ρηματικών Χρόνων

Ακολούθως, διερευνήθηκε η επίδραση του φύλου των παιδιών στην σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων της ελληνικής. Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών (φύλο και παραγωγή ρηματικών χρόνων) ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από το φύλο των παιδιών»
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από το φύλο των παιδιών».

Από τον έλεγχο χ^2 παρατηρήθηκε ότι σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\alpha = 0,05$) το p -value $> 0,05$, γεγονός που καταδεικνύει ότι η εναλλακτική υπόθεση απορρίπτεται και γίνεται δεκτή η μηδενική. Συμπερασματικά, δεν παρατηρείται σχέση εξάρτησης μεταξύ των μεταβλητών φύλου και σωστής παραγωγής των ρηματικών χρόνων.

Ειδικότερα, στον πίνακα που ακολουθεί (πίνακας 4.5.1.) διαφαίνεται ότι και για τις δυο εικόνες (εικόνες 1 και 3) που απεικονίζουν το ρήμα «**πίνω**», σε κάθε μια από τις προτάσεις το p -value είναι μεγαλύτερο του 5% (p -value $> 0,05$), με αποτέλεσμα, οι μεταβλητές φύλο και σωστή παραγωγή να μη σχετίζονται μεταξύ τους.

P. ΧΡΟΝΟΙ	ΠΙΝΩ			
	ΕΙΚΟΝΑ 1		ΕΙΚΟΝΑ 3	
	χ^2	p-value	χ^2	p-value
ΑΟΡΙΣΤΟΣ	,223	,637 (ανεξάρτητη)	,097	,755 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	,223	,637 (ανεξάρτητη)	,336	,562 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ	όχι απάντηση	όχι απάντηση	όχι απάντηση	όχι απάντηση
Σ. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,085	,771 (ανεξάρτητη)	,751	,386 (ανεξάρτητη)
Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,623	,430 (ανεξάρτητη)	,762	,383 (ανεξάρτητη)

Πίνακας 4.5.1: Σχέση εξάρτησης μεταξύ φύλου παιδιών και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων για το ρήμα «ΠΙΝΩ»

Όσον αφορά στο ρήμα «φοράω», το οποίο απεικονίζεται στις εικόνες 2 και 4, σε όλες τις προτάσεις το p-value ξεπερνά το 5% (p-value >0,05). Κατά συνέπεια, δεν υπάρχει καμία σχέση μεταξύ του φύλου και της σωστής παραγωγής των ρηματικών χρόνων.

P. ΧΡΟΝΟΙ	ΦΟΡΑΩ			
	ΕΙΚΟΝΑ 2		ΕΙΚΟΝΑ 4	
	χ ²	p-value	χ ²	p-value
ΑΟΡΙΣΤΟΣ	,083	,773 (ανεξάρτητη)	,137	,712 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	5,169	,023 (ανεξάρτητη)	1,231	,267 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ	όχι απάντηση	όχι απάντηση	όχι απάντηση	όχι απάντηση
Σ. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,375	,540 (ανεξάρτητη)	2,948	,086 (ανεξάρτητη)
Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	2,087	,149 (ανεξάρτητη)	,873	,350 (ανεξάρτητη)

Πίνακας 4.5.2: Σχέση εξάρτησης μεταξύ φύλου των παιδιών και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων για το ρήμα «ΦΟΡΑΩ»

Σχετικά με τις εικόνες 5 και 6, οι οποίες αφορούν στο ρήμα «παιίζω», από τον πίνακα που ακολουθεί, διαπιστώνεται ότι σε όλες τις προτάσεις το p-value υπερβαίνει το 5% (p-value >0,05). Επομένως, δεν υφίσταται εξάρτηση μεταξύ του φύλου και της σωστής παραγωγής των ρηματικών χρόνων.

P. ΧΡΟΝΟΙ	ΠΑΙΖΩ			
	ΕΙΚΟΝΑ 5		ΕΙΚΟΝΑ 6	
	χ ²	p-value	χ ²	p-value
ΑΟΡΙΣΤΟΣ	2,400	,121 (ανεξάρτητη)	,375	,540 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	4,364	,037 (ανεξάρτητη)	,375	,540 (ανεξάρτητη)
ΠΑΡΑΚΕΙΜΕΝΟΣ	1,021	,312 (ανεξάρτητη)	όχι απάντηση	όχι απάντηση
Σ. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,000	1,000 (ανεξάρτητη)	1,422	,233 (ανεξάρτητη)
Ε. ΜΕΛΛΟΝΤΑΣ	,000	1,000 (ανεξάρτητη)	,000	1,000 (ανεξάρτητη)

Πίνακας 4.5.3: Σχέση εξάρτησης μεταξύ φύλου παιδιών και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων για το ρήμα «ΠΑΙΖΩ»

4.6. Σύγκριση Παιδιών-Ενηλίκων ως προς την Παραγωγή Ρηματικών Χρόνων

Ολοκληρώνοντας τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας, κρίθηκε αναγκαία η μελέτη της παραγωγής των ρηματικών χρόνων των παιδιών (ομάδα μελέτης) σε σύγκριση με αυτή των ενηλίκων (ομάδα ελέγχου). Για τον έλεγχο ανεξαρτησίας μεταξύ των μεταβλητών (ηλικία και παραγωγή ρηματικών χρόνων) ορίστηκαν οι εξής υποθέσεις:

- Μηδενική υπόθεση H_0 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία».
- Εναλλακτική υπόθεση H_1 : «Η σωστή παραγωγή των ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία».

Πραγματοποιήθηκε έλεγχος χ^2 για κάθε χρόνο ξεχωριστά και στα τρία ρήματα («πίνω», «φοράω» και «παίζω») σε όλες τις εικόνες. Παρατηρήθηκε ότι στους περισσότερους ρηματικούς χρόνους σε επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας 5% ($\alpha=0,05$), το p -value $< 0,05$ γεγονός που καταδεικνύει ότι η εναλλακτική υπόθεση γίνεται δεκτή και η μηδενική απορρίπτεται. Ειδικότερα, συμπεραίνεται πως η σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι πίνακες στους οποίους παρουσιάζεται η σχέση εξάρτησης μεταξύ παραγωγής ρηματικών χρόνων και ηλικίας για κάθε χρόνο ξεχωριστά παρατίθεται στο παράρτημα (Παράρτημα Α).

Ωστόσο, όσον αφορά τον παρατατικό (σε όλες τις εικόνες) καθώς και τον αόριστο και στιγμιαίο/συνοπτικό μέλλοντα στην εικόνα 2 (για το ρήμα «φοράω») δεν προέκυψαν τα ίδια αποτελέσματα. Συγκεκριμένα, το επίπεδο στατιστικής σημαντικότητας και στους τρεις χρόνους υπερβαίνει το 0,05 (ΠΡΤ1= ,068, ΠΡΤ2= ,556, ΠΡΤ3= ,164, ΠΡΤ4= ,410, ΠΡΤ5= ,479, ΠΡΤ6= ,239, ΑΟΡ2= ,693 και Σ.ΜΕΛ2= ,010), με αποτέλεσμα να απορρίπτεται η εναλλακτική υπόθεση και να γίνεται δεκτή η μηδενική. Συμπερασματικά, η παραγωγή των συγκεκριμένων ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από την ηλικία των συμμετεχόντων.

5. ΣΥΖΗΤΗΣΗ

Στο κεφάλαιο που ακολουθεί παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα που προέκυψαν από την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Συγκεκριμένα, αναφέρονται τα συμπερασματικά σχόλια τόσο από την περιγραφική όσο και από την επαγωγική ανάλυση των στοιχείων που συλλέχθηκαν με τη μέθοδο παραγωγής/συμπλήρωσης προτάσεων μέσω εκμαίευσης (*elicited production task*) από την ομάδα μελέτης (παιδιά) καθώς και από την ομάδα ελέγχου (ενήλικες).

Κύριος στόχος της παρούσας μελέτης ήταν η διερεύνηση της χρήσης των ρηματικών χρόνων της ελληνικής γλώσσας από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Επιπροσθέτως, πραγματοποιήθηκε και σύγκριση μεταξύ των απαντήσεων των παιδιών (πειραματική ομάδα) με αυτές των ενηλίκων (ομάδα ελέγχου). Η έρευνα, όπως προαναφέρθηκε, επικεντρώθηκε σε συγκεκριμένους ρηματικούς χρόνους, οι οποίοι είναι: ο αόριστος, ο παρατατικός (παρελθοντικοί χρόνοι), ο στιγμιαίος/συνοπτικός μέλλοντας, ο εξακολουθητικός μέλλοντας (μελλοντικοί χρόνοι) καθώς και ο παρακείμενος (παροντικός χρόνος).

Σύμφωνα με τις Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη (2007), όπως αναφέρθηκε στο κεφάλαιο 1.2, οι ρηματικοί χρόνοι της ελληνικής (σε οριστική έγκλιση) δηλώνουν τόσο τη χρονική βαθμίδα όσο και την όψη/ποιόν ενέργειας. Επομένως, η σωστή παραγωγή ενός ρηματικού χρόνου προϋποθέτει την αντίληψη/κατάκτηση τόσο της έννοιας του χρόνου (*tense*) όσο και της όψης/ποιόν ενέργειας (*aspect*) από τα παιδιά. Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης προέκυψε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας παρουσιάζουν δυσκολία στη σωστή χρήση των προαναφερθέντων ρηματικών χρόνων της ελληνικής γλώσσας. Συγκεκριμένα, παρατηρήθηκε ότι από το σύνολο των απαντήσεων των παιδιών στη δοκιμασία εκμαίευσης ρηματικών χρόνων, το μεγαλύτερο ποσοστό αντιστοιχούσε σε λανθασμένες απαντήσεις, οι οποίες μπορεί να οφείλονταν είτε στη μη κατάκτηση της έννοιας του χρόνου, είτε στη μη αντίληψη της έννοιας της γραμματικής όψης είτε στη μη κατάκτηση και των δύο.

Ειδικότερα, λαμβάνοντας υπόψη την έννοια του χρόνου (**tense**) και τις χρονικές βαθμίδες παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά αντιλαμβάνονται τη διαφορά μεταξύ του παρόντος και του παρελθόντος. Από την περιγραφική ανάλυση προέκυψε ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας που έχουν κατακτήσει την έννοια του χρόνου (*tense*), είναι ικανά να τοποθετούν σωστά ένα γεγονός στο χρονικό άξονα (παρελθόν, παρόν,

μέλλον). Συγκεκριμένα, κατά τη διαδικασία της δοκιμασίας όταν απαιτούνταν από τα παιδιά να εκφράσουν ένα γεγονός στο παρελθόν, χρησιμοποιούσαν παρελθοντικό χρόνο (παρατατικό). Αυτό αποδεικνύεται και από διαγλωσσικές έρευνες, οι οποίες υποστηρίζουν ότι τα παιδιά μετά τα 2 έτη, περίοδος όπου αρχίζουν να παράγουν ρήματα (Bates κ.α., 1992), είναι ικανά να σκέφτονται και να εκφράζουν γεγονότα που συμβαίνουν στη ζωή τους (Weist, 2009) σε παρόν και σε παρελθόν. Παρόλα αυτά, παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιούν τον αόριστο για να εκφράσουν το παρελθόν, σε αντίθεση με τα αγγλόφωνα παιδιά, τα οποία χρησιμοποιούν στο λόγο τους τον αόριστο ήδη από την ηλικία μεταξύ δύο- τεσσάρων ετών (LaMontagne, 2011). Ακόμη, όσον αφορά στη δήλωση του παρόντος, στις προτάσεις, οι οποίες λειτουργούσαν ως παράδειγμα κατανόησης της δοκιμασίας εκμείευσης χρόνων, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν σωστά το ρηματικό χρόνο που απαιτούνταν, δηλαδή τον ενεστώτα. Πράγματι, σύμφωνα με τον Owens (2001), τα παιδιά ήδη από την ηλικία των 3 ετών μπορούν να εκφράζουν γεγονότα που συμβαίνουν στο παρόν, ενώ στα 4 να ανακαλούν ιστορίες από το πρόσφατο παρελθόν. Βέβαια, το συμπέρασμα ότι τα παιδιά προσχολικής ηλικίας έχουν κατακτήσει την έννοια του χρόνου, δεν ισχύει και για την έκφραση ενός μελλοντικού γεγονότος. Στην παρούσα έρευνα, ελάχιστος αριθμός παιδιών χρησιμοποίησε σωστά το στιγμιαίο/συνοπτικό ή τον εξακολουθητικό μέλλοντα. Οι περισσότερες απαντήσεις που δόθηκαν από τα παιδιά αφορούσαν ρηματικούς χρόνους, τους οποίους χρησιμοποιούσαν στο λόγο τους, όπως ο παρατατικός και ο ενεστώτας. Εν αντιθέσει, στα αγγλόφωνα παιδιά ο μέλλοντας συναντάται στον λόγο τους ήδη από την ηλικία μεταξύ τριών- τρεισήμισι ετών, εφόσον και προηγείται η κατάκτηση του βοηθητικού ρήματος (Brown, 1973). Η μη ορθή παραγωγή των ρηματικών χρόνων που δηλώνουν το μέλλον, πιθανόν να οφείλεται στη δυσκολία των παιδιών προσχολικής ηλικίας για δημιουργία μελλοντικών σχεδίων, στην μειωμένη ικανότητα για μελλοντικό προγραμματισμό ή και την έκφραση προσδοκιών (Wagner, 1998). Σύμφωνα, με τον Weist (2009) ένας ακόμη λόγος μπορεί να είναι το γεγονός ότι ο τρόπος που αναφέρονται τα παιδιά στα γεγονότα της ζωής τους εξαρτάται από την μορφο-συντακτική δομή της γλώσσας τους.

Στη συνέχεια, όσον αφορά στην όψη/ποιόν ενέργειας (**aspect**) των ρηματικών χρόνων της ελληνικής, από τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας προέκυψε ότι τα παιδιά ηλικίας 4,5-6,4 είναι ικανά να εκφράσουν ένα μη συνοπτικό/εξακολουθητικό γεγονός στο παρελθόν. Ειδικότερα, ως προς τους ρηματικούς χρόνους, οι οποίοι

χρησιμοποιήθηκαν σε προτάσεις που σηματοδοτούσαν το παρελθόν, τα παιδιά είχαν περισσότερες σωστές απαντήσεις στον παρατατικό σε σχέση με τον αόριστο. Ακόμη, από την ανάλυση των λανθασμένων απαντήσεων προέκυψε ότι αντί για αόριστο, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν παρατατικό τόσο σε ομαλά (φοράω, παίζω) όσο και σε ανώμαλα ρήματα (πίνω) (Παράρτημα Β). Το γεγονός αυτό μπορεί να οφείλεται στο ότι ο παρατατικός σχηματίζεται με το ενεστωτικό θέμα, το οποίο είναι οικείο στο λόγο των παιδιών καθώς η έκφραση του παρόντος (και στην ελληνική γλώσσα δηλώνεται με τον ενεστώτα) προηγείται της παραγωγής των άλλων χρονικών βαθμίδων (παρελθόν-μέλλον) (Owens, 2001). Επιπροσθέτως, ως προς τους ρηματικούς χρόνους, οι οποίοι αναφέρονται στο μέλλον, παρατηρήθηκε μικρό ποσοστό σωστών απαντήσεων και από την ανάλυση των λανθασμένων διαπιστώθηκε ότι στις προτάσεις που απαιτούνταν η χρήση στιγμιαίου/συνοπτικού ή εξακολουθητικού μέλλοντα, τα παιδιά χρησιμοποιούσαν, και πάλι, κυρίως παρατατικό αλλά και ενεστώτα (Παράρτημα Β). Επομένως, γίνεται αντιληπτό ότι τόσο στους παρελθοντικούς όσο και στους μελλοντικούς χρόνους, τα παιδιά αντιλαμβάνονται τις προτάσεις που προϋποθέτουν τη χρήση μη συνοπτικού/εξακολουθητικού ρηματικού χρόνου και αντίστοιχα παράγουν ένα χρόνο που δηλώνει διάρκεια ή επανάληψη (παρατατικός και ενεστώτας). Ωστόσο, δεν παρατηρείται το ίδιο για τους ρηματικούς χρόνους που εκφράζουν ένα συνοπτικό γεγονός στο παρελθόν ή στο μέλλον. Για παράδειγμα, στις προτάσεις που απαιτούνταν η χρήση αορίστου και στιγμιαίου/συνοπτικού μέλλοντα, τα παιδιά παρουσίασαν μικρό ποσοστό σωστών απαντήσεων και οι απαντήσεις που δίνονταν από τα ίδια ήταν σε χρόνο παρατατικό. Συγκεκριμένα, διαπιστώθηκε ότι η συνοπτική όψη ενός γεγονότος δεν διευκόλυνε την αντίληψη των παιδιών προσχολικής ηλικίας για τη χρήση του αορίστου ή του στιγμιαίου/συνοπτικού μέλλοντα. Αυτό έρχεται σε αντίθεση με διαγλωσσικές έρευνες που έχουν διεξαχθεί με σκοπό την μελέτη της αλληλεπίδρασης μεταξύ των γραμματικών κατηγοριών του χρόνου και της όψης, στις οποίες παρατηρήθηκε πως η όψη επηρεάζει την επιλογή του ρηματικού χρόνου (Bronckart και Sinclair, 1973· Wagner, 2001· Stephany, 1997). Ειδικότερα, οι παραπάνω έρευνες υποστήριξαν πως σε γεγονότα, τα οποία είχαν ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, τα παιδιά επέλεγαν τον αόριστο, ενώ γεγονότα με μη ολοκληρωμένο αποτέλεσμα, τα περιέγραφαν μέσω του ενεστώτα. Ωστόσο, τα εν μέρει διαφορετικά ευρήματα της παρούσας μελέτης σε σχέση με τις παραπάνω έρευνες, πιθανόν να οφείλονται στις ιδιομορφίες που παρουσιάζει η γραμματική της εκάστοτε γλώσσας. Σύμφωνα με τη Wagner (1998) υπάρχει ποικιλία στον τρόπο με τον οποίο κάθε γλώσσα γραμματικοποιεί την έννοια

του χρόνου. Έτσι λοιπόν και το παιδί χρειάζεται να αντιληφθεί τη σωστή αντιστοίχιση (mapping) σε ένα πολύ σύντομο χρονικό διάστημα χωρίς σαφείς οδηγίες. Ένας ακόμη λόγος μπορεί να είναι η διαφορετική μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για κάθε έρευνα ξεχωριστά. Για παράδειγμα, στην έρευνα που διεξήγαγε η Stephany (1997), πραγματοποιήθηκε καταγραφή αυθόρμητης ομιλίας τεσσάρων ελληνόπουλων ηλικίας 1,10-2,10, σε αντίθεση με την παρούσα μελέτη η οποία χρησιμοποίησε τη δοκιμασία συμπλήρωσης προτάσεων μέσω εκμαίευσης (elicited production task) σε 48 ελληνόφωνα παιδιά ηλικίας 4,5-6,4 ετών. Μια πιθανή ερμηνεία για τα διαφορετικά ευρήματα μεταξύ των δυο ερευνών μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι στον αυθόρμητο λόγο τους τα παιδιά είναι πιθανό να χρησιμοποιούν ρηματικούς χρόνους ως μια αποτυπωμένη γνώση στην οποία έχουν εκτεθεί στο γλωσσικό τους περιβάλλον, χωρίς ωστόσο να κατανοούν ουσιαστικά την έννοια του χρόνου που χρησιμοποιούν αυθόρμητα.

Ένας, ακόμη, λόγος για τον οποίο φάνηκε ότι τα ελληνόφωνα παιδιά δυσκολεύονται στην αντίληψη ενός συνοπτικού γεγονότος, και κατ' επέκταση στη χρήση του αορίστου, είναι η μη αντίληψη/κατάκτηση της έννοιας ορισμένων χρονικών επιρρημάτων ή εκφράσεων. Πράγματι, παρατηρήθηκε ότι ένα σημαντικό ποσοστό των παιδιών δυσκολευόταν να αντιληφθεί ποιο ρηματικό χρόνο πρέπει να παράγει με βάση το χρονικό επίρρημα ή έκφραση που του δινόταν μέσα στην πρόταση. Για παράδειγμα, όσον αφορά στο ρήμα «πίνω» (εικ.1), η πρόταση που απαιτούσε τη χρήση του αορίστου από τα παιδιά έχει ως χρονικό επίρρημα το «μόλις τώρα». Από τις απαντήσεις των παιδιών πιθανολογείται ότι τα παιδιά είτε δεν έχουν κατακτήσει την έννοια του συγκεκριμένου επιρρηματικού προσδιορισμού είτε ότι δεν είναι οικείο στο λόγο τους, με αποτέλεσμα να το αντιλαμβάνονται ως το χρονικό επίρρημα «τώρα». Ως εκ τούτου, τα περισσότερα παιδιά σημείωσαν περισσότερες λανθασμένες απαντήσεις για τον αόριστο καθώς χρησιμοποιούσαν αντ' αυτού τον ενεστώτα. Η δυσκολία στην αντίληψη αυτών των λέξεων - κλειδιά επιβεβαιώνεται και από την έρευνα των Adams και Huggins (1985), όπως αναφέρεται στους Tabatabaei και Yakhabi, (2011), οι οποίοι υποστήριξαν πως η ικανότητα των παιδιών να χρησιμοποιούν πληροφορίες από το περιεχόμενο (context) προκειμένου να αναγνωρίζουν λέξεις, εξαρτάται όχι μόνο από την ηλικία ή το αναπτυξιακό στάδιο στο οποίο βρίσκεται το κάθε παιδί, αλλά κυρίως από την εξοικείωσή του με τις λέξεις-στόχους.

Ολοκληρώνοντας, από τα παραπάνω συμπεράσματα παραλείπεται η αναφορά στον παρακείμενο και αυτό γιατί αποτελεί ιδιότυπη μορφή χρόνου αφού συνδέει δύο χρονικές βαθμίδες, το παρελθόν με το παρόν (Μόζερ, 2005). Από την παρούσα μελέτη παρατηρήθηκε ότι στις προτάσεις που απαιτούνταν η χρήση παρακειμένου τα παιδιά παρήγαγαν την πρόταση είτε με ενεστώτα είτε με παρατατικό. Είναι εύκολο, λοιπόν, να διαπιστώσει κανείς ότι τα συγκεκριμένα παιδιά χρησιμοποιούν σπάνια στο λόγο τους τον παρακείμενο (ελάχιστο ποσοστό σωστών απαντήσεων) σε αντίθεση με τα γερμανόφωνα παιδιά, τα οποία κατακτούν πλήρως τον παρακείμενο και είναι ικανά να τον παράγουν μετά τα τρία έτη (Wittek και Tomasselo, 2002).

Σε αντίθεση με τα παιδιά, παρατηρήθηκε ότι οι ενήλικες (ομάδα ελέγχου) χρησιμοποιούν ορθά τους ρηματικούς χρόνους λαμβάνοντας υπόψη τόσο τη χρονική βαθμίδα όσο και την όψη/ποιόν ενέργειας. Συγκεκριμένα, παρουσίασαν μεγαλύτερο ποσοστό ορθής παραγωγής ρηματικών χρόνων σε όλες τις εικόνες σε σχέση με τα παιδιά. Ειδικότερα, χρησιμοποιούσαν τον αόριστο και τον στιγμιαίο/συνοπτικό μέλλοντα για ενέργειες με ολοκληρωμένο αποτέλεσμα στο παρελθόν και στο μέλλον αντίστοιχα. Ακόμη, όταν η ενέργεια δεν ήταν ολοκληρωμένη και φανέρωνε διάρκεια ή επανάληψη, χρησιμοποιούσαν παρατατικό (για ένα γεγονός στο παρελθόν) και εξακολουθητικό μέλλοντα (για ένα γεγονός στο μέλλον). Ωστόσο, μόνο στον Παρατατικό, παρατηρήθηκε ότι η ομάδα των ενηλίκων είχε χαμηλότερα ποσοστά σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα παιδιά. Για παράδειγμα στην εικόνα 3 για το ρήμα «πίνω», η πρόταση που καθόριζε την χρήση του παρατατικού ήταν η εξής: «Η Κατερίνα, **χθες μέχρι να** κοιμηθεί, δεν **έπινε** γάλα». Η συγκεκριμένη πρόταση, αν και δημιουργήθηκε για να τονίσει τη διάρκεια στο παρελθόν, αρκετοί από τους ενήλικες χρησιμοποίησαν τον αόριστο. Μια πιθανή ερμηνεία για την επιλογή αυτή στις απαντήσεις των ενηλίκων, έγκειται στο γεγονός ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν και οι δύο χρόνοι για την συγκεκριμένη πρόταση, ανάλογα με την οπτική γωνία του ομιλητή. Ειδικότερα, αν ο ομιλητής θέλει να τονίσει τη διάρκεια ή επανάληψη ενός γεγονότος χρησιμοποιεί τον παρατατικό (ατελής ποιόν ενέργειας) ενώ αν θέλει να δηλώσει ένα ολοκληρωμένο γεγονός χρησιμοποιεί τον αόριστο (τέλειο ποιόν ενέργειας) (Πρασσάς, 2011).

Τέλος, σχετικά με τον παρακείμενο, οι ενήλικες σημείωσαν μεγαλύτερα ποσοστά σωστών απαντήσεων σε σχέση με τα παιδιά. Βέβαια, το ποσοστό της ορθής παραγωγής του συγκεκριμένου χρόνου δεν ήταν αρκετά υψηλό, όπως στους υπόλοιπους χρόνους καθώς δεν ξεπερνούσε το 53,3%. Αναλυτικότερα, αντί του

παρακειμένου χρησιμοποιούσαν κυρίως ενεστώτα αλλά και αόριστο. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τις Τζεβελέκου, Κάντζου και Σταμούλη (2007) η αντικατάσταση του παρακειμένου με τον ενεστώτα, ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι ο ενεστώτας μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για ένα γεγονός που άρχισε στο παρελθόν αλλά εξακολουθεί να ισχύει στο παρόν (π.χ. «Γράφει αυτό το βιβλίο εδώ και πολλά χρόνια»). Ακόμη, σύμφωνα με τη Φιωτάκη (2014) ο παρακειμένος είναι δυνατόν να αντικατασταθεί από τον αόριστο αρκετές φορές, καθώς τα όριά τους στην ελληνική γραμματική είναι ασαφή (Χατζησαββίδη και Χατζησαββίδου, 2009). Πράγματι, υπάρχουν ορισμένοι χρονικοί προσδιορισμοί, όπως το «ήδη» και το «ακόμη», οι οποίοι συνοδεύουν τον παρακειμένο τόσο στην ελληνική όσο και στην αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, στην ελληνική γραμματική δεν υπάρχουν αυστηροί κανόνες που να περιορίζουν τη χρήση του παρακειμένου με τα προαναφερθέντα χρονικά επιρρήματα, όπως παρατηρείται στην αγγλική γλώσσα (LaMontagne, 2011).

Ολοκληρώνοντας, σύμφωνα με τους Κλαίρη και Μπαμπινιώτη (2005) ο παρακειμένος δεν ανήκει στους πιο συχνούς ρηματικούς χρόνους, που χρησιμοποιούνται στην ελληνική γλώσσα. Εξάγεται λοιπόν το συμπέρασμα πως, η περιορισμένη χρήση του παρακειμένου από τους ενήλικες ίσως να επηρεάζει το γλωσσικό περιβάλλον των παιδιών. Συγκεκριμένα, σύμφωνα με τους Wittek και Tomasselo (2002), η συχνότητα έκθεσης σε αυτό τον χρόνο συμβάλλει θετικά στην εκμάθηση του. Ωστόσο, αν τα παιδιά δεν ακούν συχνά τον παρακειμένο στο γλωσσικό τους περιβάλλον, είναι πολύ πιθανό να μη τον χρησιμοποιήσουν στο λόγο τους, γεγονός που μπορεί να επιβεβαιωθεί και από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης.

Από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ του φύλου των παιδιών προσχολικής ηλικίας και σωστής παραγωγής ρηματικών χρόνων, διαπιστώθηκε ότι η παραγωγή ρηματικών χρόνων δεν εξαρτάται από το φύλο των παιδιών. Το συγκεκριμένο αποτέλεσμα επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα της έρευνας της Berko-Gleason (1958), η οποία διαπίστωσε ότι δεν υπάρχει στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ αγοριών και κοριτσιών προσχολικής ηλικίας στην παραγωγή μορφημάτων της αγγλικής γλώσσας.

Ακόμη, παρόμοια αποτελέσματα παρατηρήθηκαν από τον έλεγχο ανεξαρτησίας χ^2 μεταξύ των δύο ηλικιακών ομάδων των παιδιών (4,5-5,4 ετών και 5,5-6,4 ετών) και της ορθής παραγωγής ρηματικών χρόνων. Συγκεκριμένα, παρατηρείται ότι η σωστή

παραγωγή των ρηματικών χρόνων δεν εμφανίζεται να εξαρτάται από την ηλικία των παιδιών. Το γεγονός ότι δεν προέκυψε εξάρτηση μεταξύ αυτών των μεταβλητών, ίσως να έγκειται στο ότι οι δύο ηλικιακές ομάδες είχαν μικρή χρονολογική διαφορά μεταξύ τους (περίπου 1 έτος), με αποτέλεσμα να μην είχε επέλθει κάποια σημαντική βελτίωση στην κατανόηση και συνεπώς στην παραγωγή των ρηματικών χρόνων από τα παιδιά της μεγαλύτερης ηλικιακής ομάδας (5,5- 6,4 ετών).

Σε αντίθεση, η σύγκριση που πραγματοποιήθηκε μεταξύ παιδιών και ενηλίκων αναφορικά με τη σωστή παραγωγή ρηματικών χρόνων της ελληνικής, κατέδειξε μέσω του ελέγχου ανεξαρτησίας χ^2 , ότι η σωστή παραγωγή των περισσότερων ρηματικών χρόνων εξαρτάται από την ηλικία των υποκειμένων. Ειδικότερα, παρατηρήθηκε ότι οι ενήλικες χρησιμοποιούσαν ορθότερα τους ρηματικούς χρόνους στη δοκιμασία εκμαίευσης σε σχέση με τα παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Συνοψίζοντας, από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης διαφαίνεται πως τα παιδιά προσχολικής ηλικίας φαίνεται να έχουν κατακτήσει την έννοια του χρόνου μόνο σε ό,τι αφορά το παρόν και το παρελθόν. Αντιθέτως όσον αφορά την όψη του ρηματικού χρόνου, φάνηκε πως τα παιδιά αντιλαμβάνονται ένα μη συνοπτικό/εξακολουθητικό γεγονός (π.χ. παρατατικός), χωρίς όμως αυτό να ισχύει και για ένα συνοπτικό γεγονός (π.χ. αόριστος).

Τα αποτελέσματα είναι διαφορετικά στη σύγκριση των απαντήσεων μεταξύ παιδιών και ενηλίκων. Συγκεκριμένα, οι ενήλικες φαίνεται να χρησιμοποιούν σωστά τους περισσότερους ρηματικούς χρόνους σε αντίθεση με τα παιδιά. Ένα κοινό αποτέλεσμα ανάμεσα στις απαντήσεις που δόθηκαν από τις δυο ομάδες, αφορά στη χρήση του παρακειμένου, όπου τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά εμφάνισαν χαμηλότερα ποσοστά ορθών απαντήσεων στη δοκιμασία.

Ολοκληρώνοντας, η παρούσα έρευνα συνιστά καινοτόμο μελέτη για τα ελληνικά δεδομένα. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι εξετάζει την κλιτική μορφολογία, και ειδικότερα την παραγωγή των ρηματικών χρόνων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας. Πράγματι, αν και έχουν διεξαχθεί έρευνες με σκοπό τη μελέτη της κλιτικής μορφολογίας της ελληνικής γλώσσας, αυτές απευθύνονται σε παιδιά σχολικής ηλικίας. Επιπλέον, το αντικείμενο μελέτης των παραπάνω ερευνών αφορούσε στην χρήση της κλιτικής μορφολογίας αναφορικά με τα άρθρα, τις πτώσεις και τον πληθυντικό αριθμό.

6. ΠΕΡΙΟΡΙΣΜΟΙ/ ΣΥΣΤΑΣΕΙΣ

Η παρούσα έρευνα αποτελεί μια αρχική προσπάθεια διερεύνησης της παραγωγής των ρηματικών χρόνων της ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας. Ωστόσο, από τα αποτελέσματα της έρευνας δεν μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα σε όλα τα ελληνόφωνα παιδιά προσχολικής ηλικίας για τους εξής λόγους:

- Η παρούσα μελέτη, λόγω έλλειψης χρόνου και μη συνεργασίας με αρκετά νηπιαγωγεία της περιοχής, πραγματοποιήθηκε σ'ένα μικρό δείγμα παιδιών. Ακόμη, η συλλογή δεδομένων και των δύο ομάδων (παιδιά -ενήλικες) περιορίστηκε στα όρια της συγκεκριμένης περιοχής (Καλλιθέα).
- Επιπλέον, στη διαδικασία καταγραφής των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος δεν λήφθηκε υπόψη το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των παιδιών. Πράγματι, πρόσφατες έρευνες έχουν καταλήξει στο συμπέρασμα πως η γλωσσική ανάπτυξη εξαρτάται από το περιβάλλον του παιδιού. Ειδικότερα είναι δύσκολο να γενικευθούν ευρήματα σε όλο τον πληθυσμό, αν δεν συνυπολογιστεί και το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας των παιδιών (Νημά, 2004).
- Τέλος, ορισμένα επιρρήματα σε κάποιες προτάσεις της δοκιμασίας παρεμπόδισαν την ορθή επιλογή του ρηματικού χρόνου από τους ενήλικες (ομάδα ελέγχου) καθώς επέτρεπαν την χρήση δύο διαφορετικών ρηματικών χρόνων, ανάλογα με την οπτική γωνία του ομιλητή (όψη).

Εντούτοις, η παρούσα μελέτη θέτει τη βάση για περαιτέρω έρευνα ως προς την κλιτική μορφολογία της ελληνικής γλώσσας και ειδικότερα την αντίληψη και παραγωγή των ρηματικών χρόνων, με απώτερο σκοπό τον καθορισμό των σταδίων ανάπτυξης και κατάκτησης των ρηματικών χρόνων από τα ελληνόφωνα παιδιά τυπικής ανάπτυξης. Ακόμη, προάγει την αντίστοιχη θεραπευτική παρέμβαση σε παιδιά που παρουσιάζουν δυσκολίες στη γλωσσική τους ανάπτυξη καθώς μπορεί να συμβάλει στη δημιουργία ενός διαγνωστικού εργαλείου.

Με σκοπό την καλύτερη διερεύνηση της αντίληψης και παραγωγής των ρηματικών χρόνων της ελληνικής, προτείνεται περαιτέρω έρευνα σε μεγαλύτερο δείγμα παιδιών καθώς και σύγκριση αυτών με ομάδα ενηλίκων. Θα αποτελούσε ερευνητικό ενδιαφέρον, αν η ομάδα των ενηλίκων απαρτιζόταν από τους γονείς των παιδιών καθώς τα γλωσσικά ερεθίσματα που δέχονται τα παιδιά σε όλα τα στάδια της γλωσσικής τους ανάπτυξης εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από το γλωσσικό τους περιβάλλον.

BIBΛΙΟΓΡΑΦΙΑ

Akhtar, N., & Tomasello, M. (2000). The Social Nature of Words and Word Learning. In R. M. Golinkoff et al., (Eds.), *Becoming a Word Learner* (pp.115–135). New York: Oxford University Press

Aksu-Koç, A. (1988). *The Acquisition of Aspect and Modality*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511554353

Anglin, J. M., Miller, G. A., & Wakefield, P. C. (1993). Vocabulary Development: A Morphological Analysis. *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 58, 1-186. doi:10.2307/1166112

Bar-Shalom, E. (2002). Tense and Aspect in Early Child Russian. *Language Acquisition*, 10(4), 321–337. doi:10.1207/s15327817la1004_2

Bassano, D. (2000). Early development of nouns and verbs in French: exploring the interface between lexicon and grammar. *Journal of Child Language*, 27, 521–559. doi:10.1017/s0305000900004396

Bates, E., Thal, D., Finlay, B. & Clancy, B. (1992). Early Language Development and its Neural Correlates. In I. Rapin & S. Segalowitz, (Eds.), *Handbook of Neuropsychology, Vol. 6, Child Neurology (2nd edition)*. Amsterdam: Elsevier

Bavin, E. L. (2009). *The Cambridge Handbook of Child Language*. New York: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511576164

Berko- Gleason, J. (1997). *The development of language*. Boston: Allyn & Bacon.

Berko-Gleason, J. (1958). The Child's Learning of English Morphology. *Word*, 14, 150-177.

Bertram, R., Laine, M., & Virkkala, M. M. (2000). The role of derivational morphology in vocabulary acquisition: Get by with a little help from my morpheme friends. *Scandinavian Journal of Psychology*, 41, 287–296. doi:10.1111/1467-9450.00201

Birner, B. J., & Ward, G. (1998). *Information Status and Noncanonical Word Order in English. (Studies in Language Companion Series)*. Amsterdam; Philadelphia: J. Benjamins. doi:10.1075/slcs.40

Bloom, L. & Lahey, M. (1978). *Language development and language disorders*. New York: John Wiley & Sons

Βογινδρούκας, Ι., Σταυρακάκη, Σ. & Πρωτόπαπας, Α. (2011). *Εικόνες Δράσης: Δοκιμασία Πληροφορικής και Γραμματικής Επάρκειας*. Χανιά: Γλαύκη

Bowers, P. N., & Kirby, J. R. (2009). Effects of morphological instruction on vocabulary acquisition. *Reading and Writing*, 23, 515–537. doi:10.1007/s11145-009-9172-z

Brandone, A.C., Salkind, S.J., Golinkoff, R.M., Hirsh-Pasek, K.B. (2006). Language Development. In G. George & K.M. Minke, (Eds.). *Children's needs III: Development, prevention, and intervention*. (pp. 499-514). Washington, DC, US: National Association of School Psychologists.

Bronckart, J. P., & Sinclair, H. (1973). Time, tense and aspect. *Cognition*, 2, 107–130. doi:10.1016/0010-0277(72)90032-7

Brown, R. (1973). *A First Language. The Early Stages*. Cambridge; Massachusetts: Harvard University Press. doi:10.4159/harvard.9780674732469

Bybee, J. (1995). Regular morphology and the lexicon. *Language and Cognitive Processes*, 10, 425–455. doi:10.1080/01690969508407111

Carlisle, J. F. (1995). Morphological awareness and early reading achievement. In L. Feldman (Ed.), *Morphological aspects of language processing* (pp. 189–209). Hillsdale, NJ: Erlbaum

Casalis, S., & Louis-Alexandre, M. F. (2000). Morphological analysis, phonological analysis and learning to read French: A longitudinal study. *Reading and Writing*, 12, 303–335. doi:10.1023/a:1008177205648

Γερονίκου, Ε.(2005). *Αναπτυξιακές Γλωσσικές Διαταραχές* [Ακαδημαϊκές Σημειώσεις]. Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδος: Τμήμα Λογοθεραπείας, Γ' Εξάμηνο 2011-2012. Πάτρα.

Chang, C. M., Wagner, R. K., Muse, A., Bonnie, W. Y. & Chow, H. S. (2005). The role of morphological awareness in children's vocabulary acquisition in England. *Applied Psycholinguistics*, 26, 415-435. doi:10.1017/S014271640505023X

- Chiat, S. (2000). *Understanding Children with Language Problems*. Cambridge: Cambridge University Press. doi:10.1017/cbo9780511791130
- Clark, E. V. (1978). Strategies for Communicating. *Child Development*, 49, 953-959. doi:10.2307/1128734
- Cohen, N., J. (2010). The impact of Language Development on the Psychosocial and Emotional Development of Young Children. In *Encyclopedia of Early childhood development*. (pp.1-6). Canada: Hincks-Dellcrest Centre
- Deacon, S. H., & Kirby, J. R. (2004). Morphological awareness: Just “more phonological”? The roles of morphological and phonological awareness in reading development. *Applied Psycholinguistics*, 25, 223-238.
- Delahunty G. P. & Garvey J. J. (2010). *The English Language: From Sound to Sense*. Colorado: The WAC Clearinghouse
- De Villiers, J. G., & de Villiers, P. A. (1973). A cross-sectional study of the acquisition of grammatical morphemes in child speech. *J Psycholinguist Res*, 2(3), 267–278. doi:10.1007/bf01067106
- Dominguez Martínez J., A. (1991). The role of Morphology in the Process of Language Acquisition and Learning. *Revista Alicantina de Estudios Ingleses*, 4, 37-47.
- Elman, J. L., Bates, E., Johnson, M. H., Karmiloff-Smith, A., Parisi, D., & Plunkett, K. (1996). *Rethinking innateness: A connectionist perspective on development*. Cambridge: MIT Press
- Ervin, S. M., & Miller, W. R. (1963). Language development. *Child Psychology: The Sixty-Second Yearbook of the National Society for the Study of Education*, 1, 108–143. doi:10.1037/13101-004
- Φιωτάκη, Α. (2014). *Μελέτη των να/ότι- προτασιακών συμπληρωμάτων της Νέας Ελληνικής στο πλαίσιο της Λεξικής Λειτουργικής Γραμματικής (LFG). Εφαρμογή στην πλατφόρμα XLE*. Αθήνα: Ινστιτούτο Επεξεργασίας του Λόγου/ Ερευνητικό Κέντρο.

Fromkin, V., Rodman, R. & Hyams, N. (2005). *Εισαγωγή στη Μελέτη της γλώσσας*. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη,.

Gentner, D. (1982). Why nouns are learned before verbs: linguistic relativity versus natural partitioning. In S. Kuczaj (Ed.), *Language, thought, and culture*, pp 301-334. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Golinkoff, R. M., & Hirsh-Pasek, K. (2008). How toddlers begin to learn verbs. *Trends in Cognitive Sciences*, 12, 397–403. doi:10.1016/j.tics.2008.07.003

Golinkoff, R. M., Hirsh-Pasek, K., Cauley, K. M., & Gordon, L. (1987). The eyes have it: lexical and syntactic comprehension in a new paradigm. *Journal of Child Language*, 14, 23-45. doi:10.1017/s030500090001271x

Hoff, E., & Naigles, L. (2002). How Children Use Input to Acquire a Lexicon. *Child Development*, 73, 418–433. doi:10.1111/1467-8624.00415

Huttenlocher, J. (1998). Language Input and Language Growth. *Preventive Medicine*, 27, 195–199. doi:10.1006/pmed.1998.0301

Iatridou, S., Anagnostopoulou, E., & Izvorski, R. (2001). Observations about the form and meaning of the perfect. *Current Studies in Linguistics Series*, 36, 189-238.

Johnston, J. (2005). Factors that Influence Language Development. In *Encyclopedia on Early Childhood Development*. (pp.1-6). Canada: University of British Columbia.

Karmiloff, K., & Karmiloff-Smith, A. (2001). *Pathways to language: From fetus to adolescent*. Cambridge: Harvard University Press.

Κλαίρης, Χ. & Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Γραμματική της Νέας Ελληνικής. Δομολειτουργική- Επικοινωνιακή*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Kuo, L., & Anderson, R. C. (2006). Morphological awareness and learning to read: A cross-language perspective. *Educational Psychologist*, 41, 161–180.

LaMontagne, J., M. (2011). Acquisition of the Spanish present perfect by Spanish-English bilinguals. In L. Armstrong (Ed). *Proceedings of the 2011 Annual Conference of the Canadian Linguistic Association*. Ανάκτηση 06/06/2014 από: <http://homes.chass.utoronto.ca/~cla-acl/actes2011/actes2011.html>

- Laudanna, A., & Voghera, M. (2002). Nouns and verbs as grammatical classes in the lexicon. *Rivista di Linguistica*, 14, 9–26.
- Laval V. & Bernicot J. (1999). How French speaking Children Understand Promises: The role of the future tense. *Journal of psycholinguistic Research*, 28, 179-195.
- Li, P., & Shirai, Y. (2000). *The Acquisition of Lexical and Grammatical Aspect*. Berlin: Mouton de Gruyter. doi:10.1515/9783110800715
- McClelland, J. L., & Patterson, K. (2002). Rules or connections in past-tense inflections: what does the evidence rule out? *Trends in Cognitive Sciences*, 6(11), 465–472. doi:10.1016/s1364-6613(02)01993-9
- Μόζερ, Α. (2009). Άποψη και Χρόνος στην Ιστορία της Ελληνικής. *Παρουσία*, 77. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Μόζερ, Α. (2005). Άποψη και χρόνος στην ιστορία της Ελληνικής. *Παρουσία*, 65. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών
- Naigles, L. R. (1998). Why are some verbs learned before other verbs? Effects of input frequency and structure on children's early verb use. *Journal of Child Language*, 25, 95-120.
- Naigles, L. R. (1996). The use of multiple frames in verb learning via syntactic bootstrapping. *Cognition*, 58(2), 221–251. doi:10.1016/0010-0277(95)00681-8
- National Institute of Child Health. (2000). The Relation of Child Care to Cognitive and Language Development. *Child Development*, 71(4), 960–980. doi:10.1111/1467-8624.00202
- Νημά, Ε. (2004). Γλωσσική Ανάπτυξη και Διδασκαλία. *Επιστημονικό βήμα*, 3, 15-29.
- Νικολόπουλος, Δ. (2008). *Γλωσσική Ανάπτυξη και Διαταραχές*. Αθήνα: Τόπος.
- Nunes, T., Bryant, P. & Evans, D. (2010). Morphological knowledge and learning new words. *Revista portuguesa de pedagogia – psicológica*, 67 -74.
- Nunes T., Aidinis A., & Bryant P. (2006). The acquisition of written morphology in Greek. In R. M. Joshi & P. G. Aaron (Eds.), *Handbook of orthography and literacy*. (pp. 201-218). Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum

- Οικονόμου, Κ., Α. (2010). *Συντακτικό της Νεοελληνικής Γλώσσας*. Λάρισα
- Ornat, S. L. (2012). Language Acquisition and Development. In: M. S. Norbert (Ed.) *Encyclopedia of the Sciences of Learning*. Springer Verlag, 12, 1718-1721. doi: 10.1007/978-1-4419-1428-6_298
- Owen, A. J. (2010). Proficiency with tense and aspect concordance: children with SLI and their typically developing peers. *Journal of Child Language*, 38(03), 675–699. doi:10.1017/s0305000910000279
- Owens, R. (2001). *Language development: An introduction*. Allyn & Bacon
- Paradis, J., Nicoladis, E. & Crago, M. (2007). French-English bilingual children's acquisition of the past tense. In H. Caunt-Nulton, S. Kulatilake & I-H. Woo (Eds.) *BUCLD 31: Proceedings* (pp. 497-507). Somerville, MA: Cascadilla Press.
- Pinker, S. (2000). *Το γλωσσικό ένστικτο*. Αθήνα: Εκδόσεις Κάτοπτρο.
- Pinker, S. (1999). *Words and rules: The ingredients of language*. New York: HarperCollins.
- Πρασσάς (2011). *Χρόνοι-Χρονικές Βαθμίδες-Ποιόν Ενέργειας*. Ανάκτηση 2-05-2014, από: <http://vprassas.blogspot.gr/search/label/PHMATATA>
- Ράλλη, Α. (2008). Η Μορφολογία ως αυτόνομο τμήμα της Γραμματικής. Στους Α. Μόζερ κ.α., *Γλώσσης Χάριν. Τόμος αφιερωμένος από τον Τομέα Γλωσσολογίας στον καθηγητή Γεώργιο Μπαμπινιώτη*. (σσ. 141-156). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.
- Renfrew, C. (1997). *Renfrew Action Picture Test*. United Kingdom: Speechmark.
- Rivera, S. M. (2010). Spoken verb processing in Spanish: An analysis using a new online resource. *Applied Psycholinguistics*, 31, 29–57.
- Roseman, M. (2008). Early Language Development and Adult/Child Relationships. *Enduring Bonds*, 39–54. doi:10.1007/978-0-387-74525-1_3
- Rothou, K. M., & Padeliadu, S. (2014). Inflectional morphological awareness and word reading and reading comprehension in Greek. *Applied Psycholinguistics*, 1–21. doi:10.1017/s0142716414000022

Rumelhart, D. & McClelland, J.L. (1986). On learning the past tense of English verbs: implicit rules or parallel distributed processing? In J. L. McClelland & D. Rumelhart & the PDP Research Group (Eds.), *Parallel Distributed Processing Explorations in the Microstructure of Cognition*. Cambridge, MA: MIT Press.

Σαχίνη –Καρδάση, Α. (2004). *Μεθοδολογία Έρευνας. Εφαρμογές στο χώρο της υγείας*. Αθήνα: Εκδόσεις ΒΗΤΑ.

Shirai, Y., & Andersen, R. W. (1995). The Acquisition of Tense-Aspect Morphology: A Prototype Account. *Language*, 71(4), 743. doi:10.2307/415743

Smith, C. A., & Sachs, J. (1990). Cognition and the verb lexicon in early lexical development. *Applied Psycholinguistics*, 11(04), 409.

Σταθοπούλου, Ν. (2010). *Γλωσσική Ανάπτυξη* [Ακαδημαϊκές Σημειώσεις]. Α.Τ.Ε.Ι. Δυτικής Ελλάδος: Τμήμα Λογοθεραπείας, Β' Εξάμηνο: 2010-2011. Πάτρα.

Stephany, U. & Voeikova, M. (2003). On the early development of aspect in Greek and Russian child language: A comparative analysis. In D. Bittner & N. Gagarina (eds.). *ZAS Papers in Linguistics*, 29, 211–224.

Stephany, U. (1997). The acquisition of Greek. In D.I. Slobin (Ed.), *The Crosslinguistic Study of language Acquisition* (pp. 183-333). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Tabatabaei, O., & Yakhabi, M. (2011). The Relationship between Morphological Awareness and Vocabulary Size of EFL Learners. *English Language Teaching*, 4(4). doi:10.5539/elt.v4n4p262

Τζεβελέκου, Μ, Κάντζου, Β. & Σταμούλη, Σ. (2007). *Βασική Γραμματική της Ελληνικής*. Αθήνα: Εκδόσεις On Demand Α.Ε.

Thornton, R (1996). Elicited Production. In D. McDaniel, C. McKeen & E.S. Cairns, (Eds.), *Methods For Assessing Children's Syntax*, pp 77-104. Massachusetts: MIT Press

Tomasello, M. (2003). *Constructing a language: A usage-based theory of language acquisition*. Cambridge: Harvard University Press.

- Tomasello, M. (1992). *First Verbs: A Case Study of Early Grammatical Development*. Cambridge: Cambridge University Press
- Τριανταφυλλίδης, Μ. (1941/1988). *Νεοελληνική γραμματική (της δημοτικής) (3η Εκδ.)*. Θεσσαλονίκη: Ινστιτούτο Νεοελληνικών Σπουδών.
- Τσαγγαλίδης, Α. (2012). Ρηματικές Κατηγορίες για την Περιγραφή της Νέας Ελληνικής: Χρόνοι, Εγκλίσεις και τι άλλο; In Z. Gavriilidou, A. Efthymiou, E. Thomadaki & P. Kambakis-Vougiouklis (Eds.), *Selected papers of the 10th ICGL* (pp. 1164-1169). Komotini/ Greece: Democritus University of Thrace.
- Tsao, F.-M., Liu, H.-M., & Kuhl, P. K. (2004). Speech Perception in Infancy Predicts Language Development in the Second Year of Life: A Longitudinal Study. *Child Development*, 75(4), 1067–1084. doi:10.1111/j.1467-8624.2004.00726.x
- Vargas-Benitez (2014). *The Effect of Language Development on Social Development*. Ανάκτηση 15/5/2014 από <http://everydaylife.globalpost.com/effect-language-development-social-development-16565.html>
- Wagner, L. (2002). Children's Understanding completion entailments in the absence of agency cues. *Journal of Child Language*, 29(01), 109-125.
- Wagner, L. (2001). Aspectual influences on early tense comprehension. *Journal of Child Language*, 28(03), 661–681. doi:10.1017/s0305000901004792
- Wagner, L. (1998). *The Semantics and Acquisition of Time in Language*. Philadelphia: University of Pennsylvania Institute for Research in Cognitive Science Technical Report No. IRCS-98-14.
- Weist, R. M. (2009). Children think and talk about time and space. In P. Łobacz, P. Nowak, & W. Zabrocki (Eds.) *Language, science and culture*. Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM.
- Weist, R. M., Pawlak, A., & Carapella, J. (2004). Syntactic–semantic interface in the acquisition of verb morphology. *Journal of Child Language*, 31(01), 31-60. doi: 10.1017/S0305000903005920
- Weist, R. M., Wysocka, H., Witkowska-Stadnik, K., Buczowska E. & Konieczna, E. (1984). The Defective Tense Hypothesis: On the Emergence of Tense and Aspect in Child Polish. *Journal of Child Language*, 11, 347–374.

Wittek, A. & Tomasello, M. (2002). German children's productivity with tense morphology: the Perfekt (present perfect). *Journal of Child Language*, 29(03), 567-589. doi: 10.1017/S0305000902005147

World Health Organization, (WHO). (2001). *Early Childhood Development*. Ανάκτηση 15/5/2014 από <http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs332/en/>

Χατζησαββίδης, Σ. & Χατζησαββίδου, Α. (2009). *Γραμματική Νέας Ελληνικής Γλώσσας: 'Α, 'Β, 'Γ Γυμνασίου*. Αθήνα: Οργανισμός Εκδόσεως Διδακτικών Βιβλίων.

Xu, F., & Pinker, S. (1995). Weird past tense forms. *Journal of Child Language*, 22(03), 531-556. doi:10.1017/s0305000900009946

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑΤΑ

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Α. Πίνακες Σχέσεων Εξάρτησης χ^2 (Σύγκριση Παιδιών-Ενηλίκων)

Πίνακας Α.1. Σχέση εξάρτησης χρόνου Αορίστου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 1.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	29,494 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	26,873	1	,000		
Likelihood Ratio	30,567	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	29,116	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.2. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρατατικού και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 1.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	3,339 ^a	1	,068		
Continuity Correction ^b	1,828	1	,176		
Likelihood Ratio	5,067	1	,024		
Fisher's Exact Test				,150	,081
Linear-by-Linear Association	3,296	1	,069		
N of Valid Cases	78				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.3. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρακειμένου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 1.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,400 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	7,774	1	,005		
Likelihood Ratio	12,281	1	,000		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	10,267	1	,001		
N of Valid Cases	78				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.4. Σχέση εξάρτησης χρόνου Στιγμαϊού/Συνοπτικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 1.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	14,892 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,963	1	,000		
Likelihood Ratio	18,242	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	14,702	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,46.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.5. Σχέση εξάρτησης χρόνου Εξακολουθητικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 1.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	30,469 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	27,885	1	,000		
Likelihood Ratio	40,429	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	30,078	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.6. Σχέση εξάρτησης χρόνου Αορίστου και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 2.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,156 ^a	1	,693		
Continuity Correction ^b	,026	1	,872		
Likelihood Ratio	,156	1	,693		
Fisher's Exact Test				,816	,436
Linear-by-Linear Association	,154	1	,695		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.7. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρατατικού και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 2.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,347 ^a	1	,556		
Continuity Correction ^b	,111	1	,739		
Likelihood Ratio	,344	1	,557		
Fisher's Exact Test				,615	,367
Linear-by-Linear Association	,342	1	,558		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.8. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρακειμένου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 2.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,400 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	7,774	1	,005		
Likelihood Ratio	12,281	1	,000		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	10,267	1	,001		
N of Valid Cases	78				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 2,31.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.9. Σχέση εξάρτησης χρόνου Στιγμαίου/Συνοπτικού Μέλλοντα και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 2.

Chi-Square Tests					
	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	6,717 ^a	1	,010		
Continuity Correction ^b	5,559	1	,018		
Likelihood Ratio	6,774	1	,009		
Fisher's Exact Test				,011	,009
Linear-by-Linear Association	6,631	1	,010		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,46.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.10. Σχέση εξάρτησης χρόνου Εξακολουθητικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 2.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	20,386 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	18,147	1	,000		
Likelihood Ratio	28,148	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	20,125	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.11. Σχέση εξάρτησης χρόνου Αορίστου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 3.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,550 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	15,654	1	,000		
Likelihood Ratio	18,483	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	17,325	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 15,00.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.12. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρατατικού και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 3.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,933 ^a	1	,164		
Continuity Correction ^b	1,328	1	,249		
Likelihood Ratio	1,965	1	,161		
Fisher's Exact Test				,235	,124
Linear-by-Linear Association	1,908	1	,167		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.13. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρακειμένου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 3.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	17,693 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	15,401	1	,000		
Likelihood Ratio	17,891	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	17,466	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.14. Σχέση εξάρτησης χρόνου Στιγμαίου/Συνοπτικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 3.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	16,825 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	14,878	1	,000		
Likelihood Ratio	19,471	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	16,609	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,38.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.15. Σχέση εξάρτησης χρόνου Εξακολουθητικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 3.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	52,869 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	49,521	1	,000		
Likelihood Ratio	62,370	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	52,191	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,46.

b. Computed only for a 2x2 table.

Πίνακας A.16. Σχέση εξάρτησης χρόνου Αορίστου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 4.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	13,879 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	12,117	1	,000		
Likelihood Ratio	13,917	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	13,701	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 10,38.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.17. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρατατικού και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 4.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,679 ^a	1	,410		
Continuity Correction ^b	,294	1	,588		
Likelihood Ratio	,668	1	,414		
Fisher's Exact Test				,416	,291
Linear-by-Linear Association	,670	1	,413		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.18. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρακειμένου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 4.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	32,206 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	29,019	1	,000		
Likelihood Ratio	37,704	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	31,794	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 6,15.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.19. Σχέση εξάρτησης χρόνου Στιγμαϊού/Συνοπτικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 4.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	19,226 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	17,215	1	,000		
Likelihood Ratio	19,809	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	18,979	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,69.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.20. Σχέση εξάρτησης χρόνου Εξακολουθητικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 4.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	32,129 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	29,524	1	,000		
Likelihood Ratio	38,452	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	31,717	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,08.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας Α.21. Σχέση εξάρτησης χρόνου Αορίστου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 5.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	22,483 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	20,258	1	,000		
Likelihood Ratio	23,039	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	22,195	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,15.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.22. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρατατικού και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 5.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	,501 ^a	1	,479		
Continuity Correction ^b	,105	1	,746		
Likelihood Ratio	,489	1	,484		
Fisher's Exact Test				,476	,366
Linear-by-Linear Association	,495	1	,482		
N of Valid Cases	78				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,08.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.23. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρακειμένου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 5.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	10,931 ^a	1	,001		
Continuity Correction ^b	8,655	1	,003		
Likelihood Ratio	11,274	1	,001		
Fisher's Exact Test				,002	,002
Linear-by-Linear Association	10,791	1	,001		
N of Valid Cases	78				

a. 1 cells (25,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 3,46.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.24. Σχέση εξάρτησης χρόνου Στιγμαίου/Συνοπτικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 5.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	59,017 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	55,454	1	,000		
Likelihood Ratio	69,973	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	58,261	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,69.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.25. Σχέση εξάρτησης χρόνου Εξακολουθητικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 5.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	26,859 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	24,279	1	,000		
Likelihood Ratio	27,641	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	26,515	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 8,85.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.26. Σχέση εξάρτησης χρόνου Αορίστου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 6.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	23,965 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	21,729	1	,000		
Likelihood Ratio	26,699	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	23,658	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 13,46.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.27. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρατατικού και ηλικίας (μη εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 6.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	1,387 ^a	1	,239		
Continuity Correction ^b	,881	1	,348		
Likelihood Ratio	1,379	1	,240		
Fisher's Exact Test				,339	,174
Linear-by-Linear Association	1,369	1	,242		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 11,54.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.28. Σχέση εξάρτησης χρόνου Παρακειμένου και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 6.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	8,548 ^a	1	,003		
Continuity Correction ^b	5,996	1	,014		
Likelihood Ratio	10,111	1	,001		
Fisher's Exact Test				,007	,007
Linear-by-Linear Association	8,438	1	,004		
N of Valid Cases	78				

a. 2 cells (50,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 1,92.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.29. Σχέση εξάρτησης χρόνου Στιγμαίου/Συνοπτικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 6.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	23,787 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	21,535	1	,000		
Likelihood Ratio	27,399	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	23,482	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 12,31.

b. Computed only for a 2x2 table

Πίνακας A.30. Σχέση εξάρτησης χρόνου Εξακολουθητικού Μέλλοντα και ηλικίας (εξαρτημένες μεταβλητές) για την εικόνα 6.

Chi-Square Tests

	Value	df	Asymp. Sig. (2-sided)	Exact Sig. (2-sided)	Exact Sig. (1-sided)
Pearson Chi-Square	41,462 ^a	1	,000		
Continuity Correction ^b	38,278	1	,000		
Likelihood Ratio	44,867	1	,000		
Fisher's Exact Test				,000	,000
Linear-by-Linear Association	40,930	1	,000		
N of Valid Cases	78				

a. 0 cells (,0%) have expected count less than 5. The minimum expected count is 9,23.

b. Computed only for a 2x2 table

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Β. Πίνακες Λανθασμένων Απαντήσεων Παιδιών

Πίνακας Β.1. Λανθασμένες απαντήσεις παιδιών για το χρόνο Αόριστο στις εικόνες 1-6.

Από το σύνολο των απαντήσεων για το χρόνο Αόριστο σε όλες τις εικόνες (288 απαντήσεις), δόθηκαν 210 λανθασμένες, στις περισσότερες εκ των οποίων χρησιμοποιήθηκε ο Παρατατικός.

ΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ	ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	ΆΛΛΟΙ ΧΡΟΝΟΙ
ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	134	76

Πίνακας Β.2. Λανθασμένες απαντήσεις παιδιών για το χρόνο Στιγμιαίο/Συνοπτικό Μέλλοντα στις εικόνες 1-6.

Από το σύνολο των απαντήσεων για το χρόνο Στιγμιαίο/Συνοπτικό Μέλλοντα σε όλες τις εικόνες (288 απαντήσεις), δόθηκαν 189 λανθασμένες, στην πλειοψηφία των οποίων χρησιμοποιήθηκε ο Παρατατικός και στη συνέχεια ο Ενεστώτας.

ΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ	ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΆΛΛΟΙ ΧΡΟΝΟΙ
ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	91	57	41

Πίνακας Β.3. Λανθασμένες απαντήσεις παιδιών για το χρόνο Εξακολουθητικό Μέλλοντα στις εικόνες 1-6.

Από το σύνολο των απαντήσεων για το χρόνο Εξακολουθητικό Μέλλοντα σε όλες τις εικόνες (288 απαντήσεις), δόθηκαν 218 λανθασμένες, από τις οποίες οι περισσότερες ήταν σε χρόνο Παρατατικό και εν συνεχεία σε χρόνο Ενεστώτα.

ΡΗΜΑΤΙΚΟΙ ΧΡΟΝΟΙ	ΠΑΡΑΤΑΤΙΚΟΣ	ΕΝΕΣΤΩΤΑΣ	ΆΛΛΟΙ ΧΡΟΝΟΙ
ΛΑΝΘΑΣΜΕΝΕΣ ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	90	56	72

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ Γ. Δοκιμασίες Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων

Παράτημα Γ.1. Δοκιμασία Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας

Δοκιμασία Εκμείευσης Χρόνων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π., ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα εργασία διεξάγεται από την Ρίζου Βασιλική, φοιτήτρια του τμήματος λογοθεραπείας, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι: «*Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας*».

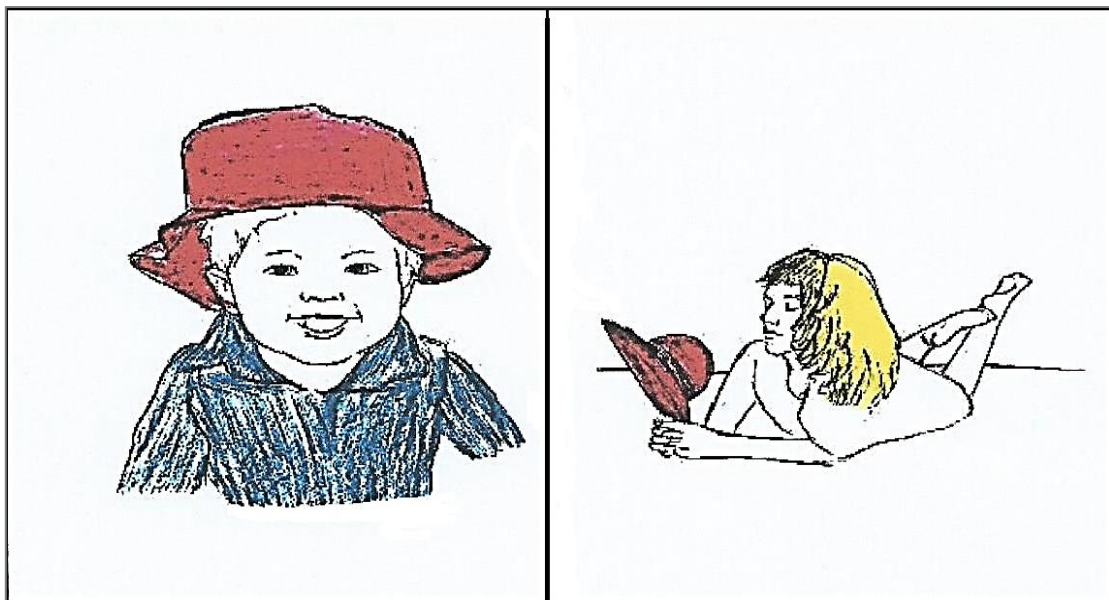
ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	
ΦΥΛΟ	
ΗΛΙΚΙΑ	

Δοκιμασία Εκμείευσης Χρόνων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Εικόνα 1



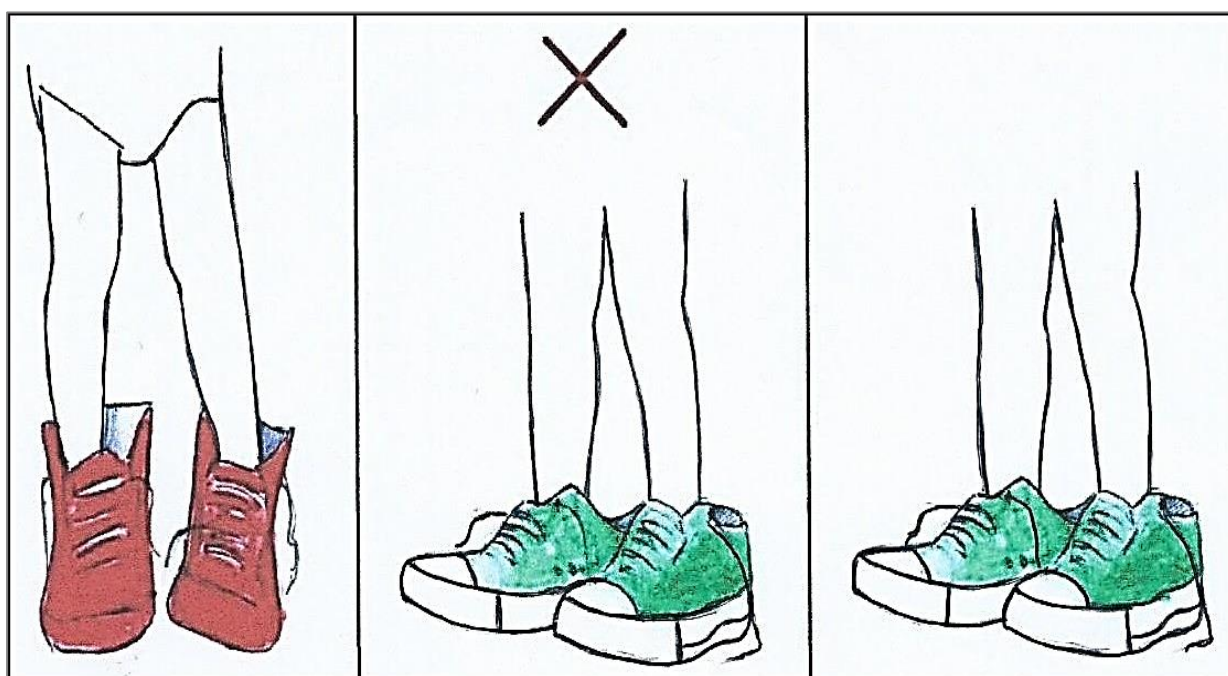
Εικόνα 2



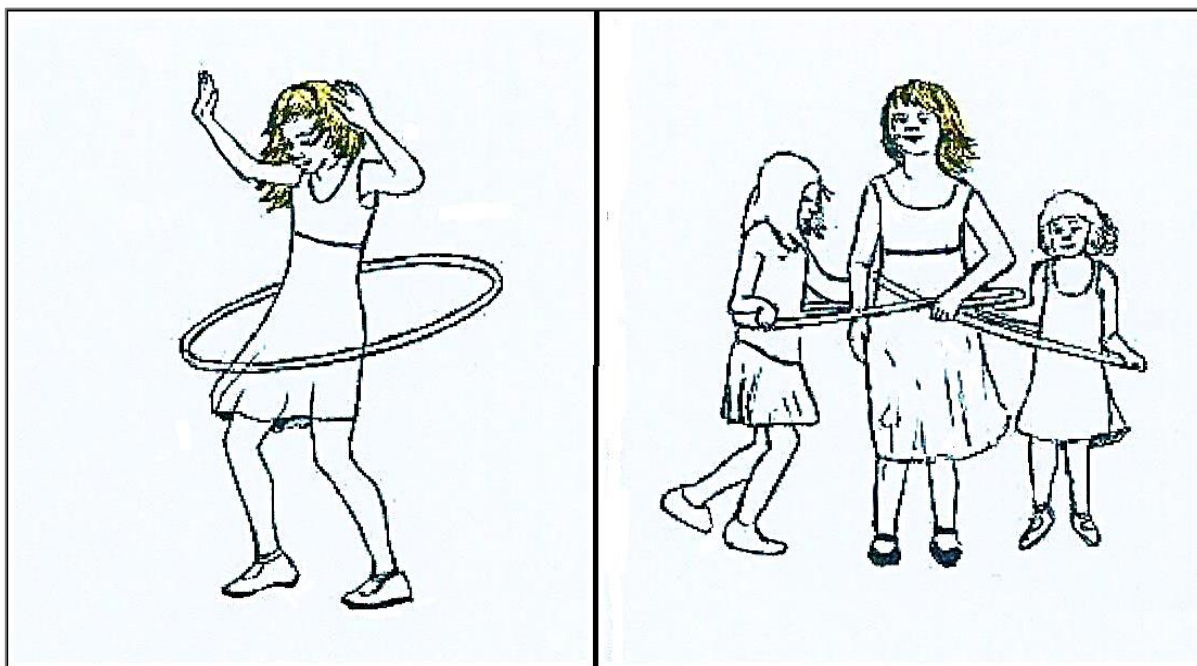
Εικόνα 3



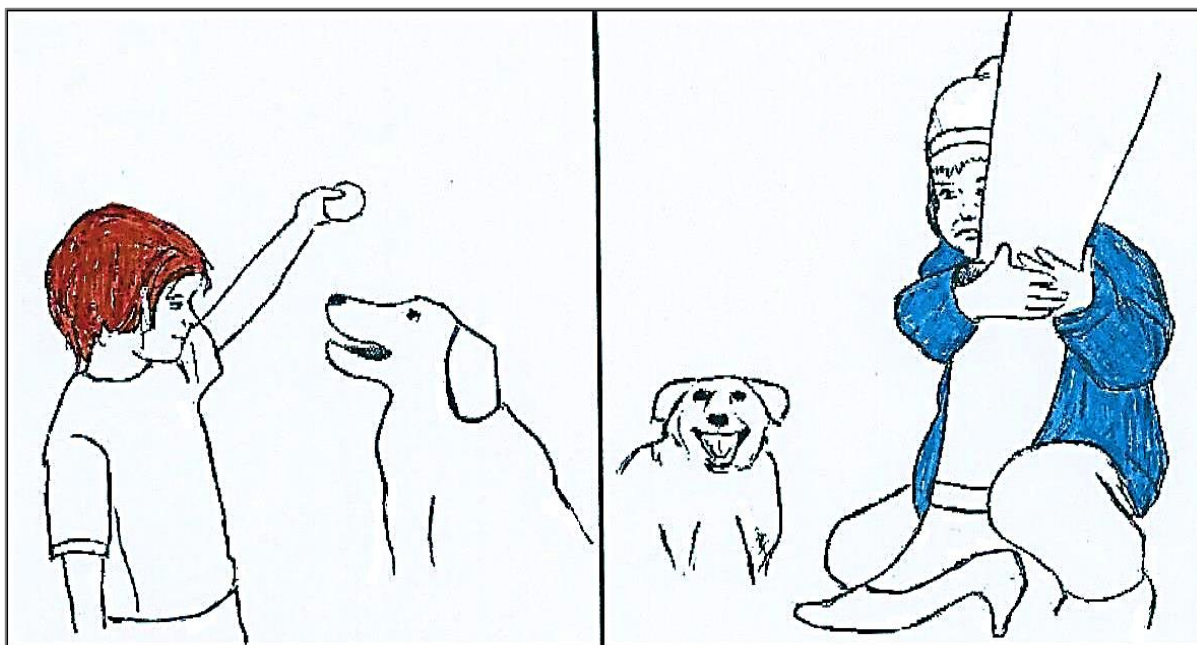
Εικόνα 4



Εικόνα 5



Εικόνα 6



**Παράτημα Γ.2. Δοκιμασία Εκμείευσης Ρηματικών Χρόνων σε Παιδιά Προσχολικής Ηλικίας-
Καταγραφή Απαντήσεων**

Δοκιμασία Εκμείευσης Χρόνων – Καταγραφή Απαντήσεων



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π., ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα εργασία διεξάγεται από την Ρίζου Βασιλική, φοιτήτρια του τμήματος λογοθεραπείας, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι: «*Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας*».

ΣΤΟΙΧΕΙΑ ΜΑΘΗΤΗ	
ΦΥΛΟ	
ΗΛΙΚΙΑ	

Οδηγίες: « Κοίτα την εικόνα. Άκου τι θα σου πω και συνέχισε την πρόταση.»

1.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Η Κατερίνα τώρα πίνει χυμό.		
Η Κατερίνα μόλις τώρα ήπια χυμό.		
Η Κατερίνα χθες όλο το απόγευμα έπινε χυμό.		
Η Κατερίνα εδώ και πολύ ώρα έχει πει χυμό.		
Η Κατερίνα αύριο θα πει χυμό.		
Η Κατερίνα αύριο όλο το πρωί θα πίνει χυμό.		

2.



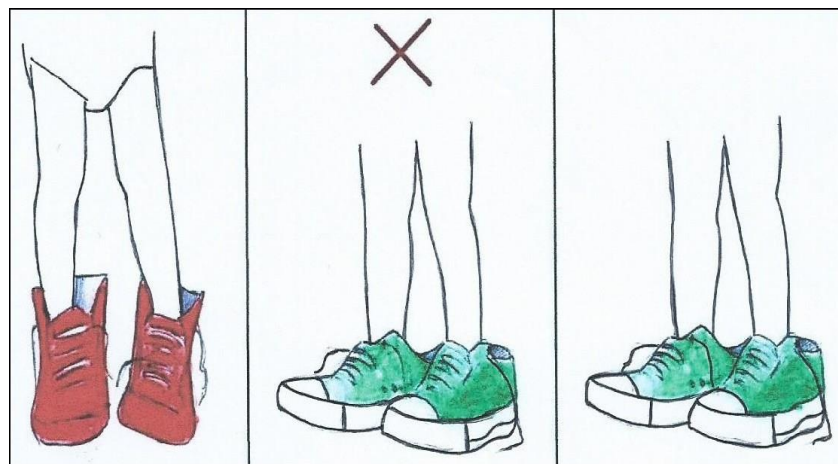
	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Γιάννης φοράει κόκκινο καπέλο συχνά ή συνέχεια.		
Η Κατερίνα πριν λίγο φόρεσε κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα όλο το πρωί φορούσε κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα λίγες φορές έχει φορέσει κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα τη Δευτέρα που έρχεται, θα φορέσει κόκκινο καπέλο.		
Η Κατερίνα από αύριο και κάθε μέρα θα φοράει κόκκινο καπέλο.		

3.



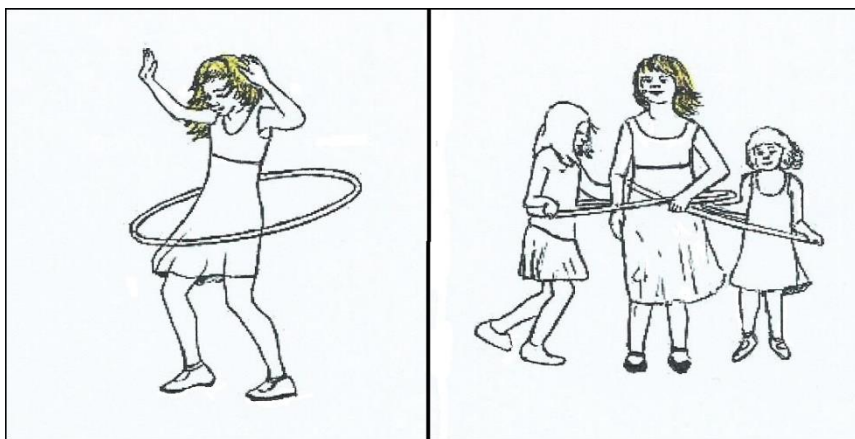
Ο Πέτρος, αυτή τη στιγμή, πίνει γάλα.	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Η Κατερίνα, το προηγούμενο βράδυ , δεν ήπια γάλα.		
Η Κατερίνα, χθες μέχρι να κοιμηθεί, δεν έπινε γάλα.		
Η Κατερίνα ακόμα δεν έχει πει γάλα.		
Η Κατερίνα αύριο βράδυ θα πει γάλα.		
Η Κατερίνα αύριο όλο το βράδυ θα πίνει γάλα.		

4.



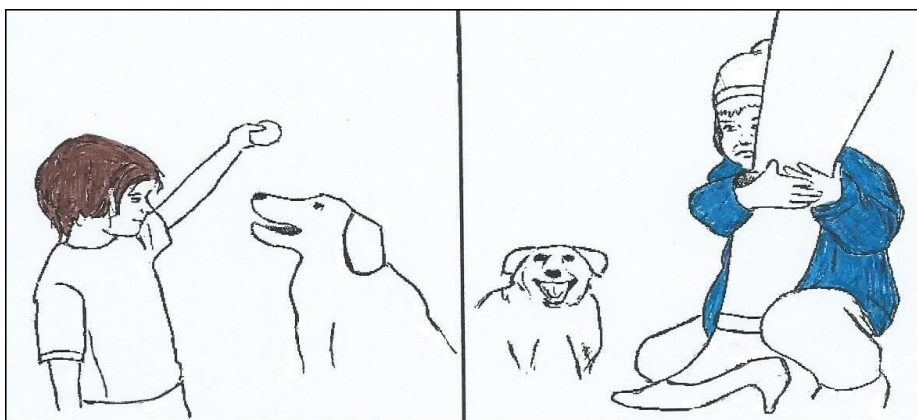
Ο Γιάννης σήμερα φοράει κόκκινα παπούτσια.	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Γιάννης χθες , φόρεσε κόκκινα παπούτσια.		
Ο Γιάννης χθες, όλη τη μέρα , φορούσε κόκκινα παπούτσια.		
Ο Γιάννης μέχρι τώρα δεν έχει φορέσει πράσινα παπούτσια.		
Ο Γιάννης την επόμενη μέρα θα φορέσει πράσινα παπούτσια.		
Ο Γιάννης αύριο όλη μέρα θα φοράει πράσινα παπούτσια.		

5.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Η Κατερίνα τώρα παίζει μόνη της.		
Η Κατερίνα, προχθές , έπαιξε με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα, προχθές όλο το βράδυ , έπαιξε με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα, ήδη , έχει παίξει με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα μετά θα παίξει με τις φίλες της.		
Η Κατερίνα μέχρι το βράδυ , θα παίξει με τις φίλες της.		

6.



	Σωστή απάντηση	Λανθασμένη απάντηση
Ο Πέτρος σήμερα παίζει με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης φοβάται και χθες δεν έπαιξε με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης φοβάται και χθες όλο το απόγευμα δεν έπαιξε με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης φοβάται και ποτέ δεν έχει παίξει με σκυλάκι.		
Ο Γιάννης φοβάται και αύριο το απόγευμα δεν θα παίξει με το σκυλάκι.		
Ο Γιάννης φοβάται και αύριο όλο το απόγευμα δεν θα παίξει με το σκυλάκι.		

ΔΟΚΙΜΑΣΙΑ ΕΚΜΑΙΕΥΣΗΣ ΡΗΜΑΤΙΚΩΝ ΧΡΟΝΩΝ



ΑΝΩΤΑΤΟ ΤΕΧΝΟΛΟΓΙΚΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΙΔΡΥΜΑ ΠΑΤΡΩΝ

ΣΧΟΛΗ Σ.Ε.Υ.Π., ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ

ΕΡΕΥΝΑ

Η παρούσα εργασία διεξάγεται από την Ρίζου Βασιλική, φοιτήτρια του τμήματος λογοθεραπείας, στα πλαίσια της πτυχιακής εργασίας. Ο τίτλος της εργασίας είναι: «*Κατάκτηση των Ρηματικών Χρόνων της Ελληνικής από παιδιά προσχολικής ηλικίας*».

Με εκτίμηση ότι τα στοιχεία τα οποία επιδιώκω να εκμαιεύσω με το παρόν ερωτηματολόγιο θα είναι χρήσιμα για την παρούσα έρευνα αλλά και ευρύτερα, σας ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμβολή σας.

Αριθμός Ερωτηματολογίου:

Ημερομηνία Συμπλήρωσης:

Α. Δημογραφικά Στοιχεία

ΦΥΛΟ

ΑΝΔΡΑΣ

ΓΥΝΑΙΚΑ

ΜΟΡΦΩΤΙΚΟ ΕΠΙΠΕΔΟ

α) Απόφοιτος Λυκείου

β) Απόφοιτος Α.Ε.Ι.

γ) Απόφοιτος Α.Τ.Ε.Ι.

δ) Μεταπτυχιακό Δίπλωμα

ε) Διδακτορικό Δίπλωμα

στ) Άλλο. Καταγράψτε

Οδηγίες: Παρακαλώ διαβάστε τις ακόλουθες προτάσεις και καταγράψτε για κάθε πρόταση τον κατάλληλο χρόνο του ρήματος, που βρίσκεται στην παρένθεση. Σημειώστε την απάντησή σας στο αντίστοιχο κενό κάθε πρότασης.

1. Παράδειγμα → Η Κατερίνα τώρα πίνει χυμό.	Απάντηση
Η Κατερίνα μόλις τώρα χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα χθες όλο το απόγευμα χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα εδώ και πολύ ώρα χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα αύριο χυμό. (πίνω)	
Η Κατερίνα αύριο όλο το πρωί χυμό. (πίνω)	

2. Παράδειγμα → Ο Γιάννης φοράει κόκκινο καπέλο συνέχεια.	Απάντηση
Η Κατερίνα πριν λίγο κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα όλο το πρωί κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα λίγες φορές κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα τη Δευτέρα που έρχεται, κόκκινο καπέλο. (φοράω)	
Η Κατερίνα από αύριο και κάθε μέρα κόκκινο καπέλο. (φοράω)	

3. Παράδειγμα → Ο Πέτρος αυτή τη στιγμή, πίνει γάλα.	Απάντηση
Η Κατερίνα το προηγούμενο βράδυ, δεν γάλα. (πίνω)	
Η Κατερίνα χθες μέχρι να κοιμηθεί, δεν γάλα. (πίνω)	
Η Κατερίνα ακόμα δεν γάλα. (πίνω)	
Η Κατερίνα αύριο βράδυ γάλα. (πίνω)	
Η Κατερίνα αύριο όλο το βράδυ γάλα. (πίνω)	

4. Παράδειγμα → Ο Γιάννης σήμερα φοράει κόκκινα παπούτσια.	Απάντηση
Ο Γιάννης χθες κόκκινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης χθες, όλη τη μέρα, κόκκινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης μέχρι τώρα δεν πράσινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης την επόμενη μέρα πράσινα παπούτσια. (φοράω)	
Ο Γιάννης αύριο όλη μέρα πράσινα παπούτσια. (φοράω)	

5. Παράδειγμα → Η Κατερίνα τώρα παίζει μόνη της.	Απάντηση
Η Κατερίνα, προχθές, με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα, προχθές όλο το βράδυ, με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα, ήδη, με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα μετά με τις φίλες της. (παίζω)	
Η Κατερίνα μέχρι το βράδυ, με τις φίλες της. (παίζω)	

6. Παράδειγμα → Ο Πέτρος σήμερα παίζει με το σκυλάκι.	Απάντηση
Ο Γιάννης φοβάται και χθες δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης φοβάται και χθες όλο το απόγευμα δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης φοβάται και ποτέ δεν με σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης φοβάται και αύριο το απόγευμα δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	
Ο Γιάννης φοβάται και αύριο όλο το απόγευμα δεν με το σκυλάκι. (παίζω)	